

En webbaserad språkkurs för senior inlärare

En fallstudie i det fria bildningsarbetet

Sirpa Paavilainen

Tammerfors universitet

Enheten för språk, översättning
och litteratur

Pro gradu-avhandling

Maj 2015

Tampereen yliopisto
Pohjoismaiset kielet/ maisterikoulutus
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

PAAVILAINEN, SIRPA: En webbaserad språkkurs för senior inlärare – En fallstudie i det fria bildningsarbetet

Pro gradu -tutkielma, 80 sivua + liitteet (4 kpl)

Toukokuu 2015

Tutkielma käsittelee eläkeläisille suunnattua vapaan sivistystyön kielikurssia, jolla opiskeltiin sosiaalisen median työvälineiden käyttöä englanniksi. Kurssin ohjelmassa oli myös muita yhteisöllisyyttä ja autenttisuutta lisääviä tekijöitä, kuten matkoja ja kielikahvilatoimintaa.

Tutkimuksen keskiössä on opiskelijoiden kokemukset kurssista ja sosiaalisen median käytöstä kielenopetuksessa sekä miten tämä kurssi sijoittuu tutkimuksiin verkkopohjaisesta opetuksesta ja aikuisopiskelusta. Opiskelijoille haastavinta verkko-opinnoissa olivat tekniikkaan liittyvät asiat ja joiltain osin opiskeluympäristön hahmottaminen. Opiskelijat arvostivat tehtävien autenttisuutta ja yhteisöllisyyttä oppimisen edistäjänä, kurssilla pidempään opiskelleet hieman uusia opiskelijoita enemmän. Täten tutkimuksessa vahvistuu käsitys yhteisöllisyydestä kehittyvänä prosessina. Nettiopiskelun ajan ja paikan joustavuus tuntui vaikuttavat hyvin vähän, mikä johtunee siitä, että suurin osa opiskelijoista oli eläkeläisiä.

Yhtenä tutkimuksen tärkeimmistä tavoitteista on selvittää myös, millä edellytyksillä vastaavanlainen kurssi voitaisiin järjestää ruotsiksi. Toiminta Internetissä onnistuu yhtä hyvin ruotsiksi kuin englanniksi. Muun toiminnan konteksti olisi lähinnä Suomen ruotsinkielinen alue ja Ruotsi. Suomen ruotsinkielisissä kansalais- tai työväenopistoissa sekä Ruotsissa Komvuxissa opiskellaan ruotsia toisena tai vieraana kielenä, tietotekniikkaa ja Ruotsissa myös suomen kieltä. Näistä ryhmistä voisi löytyä hyviä yhteistyökumppaneita. Toiminta saattaisi olla joltain osin jopa helpompi järjestää samankaltaisen arvopohjan ja toimintakulttuurien vuoksi.

Avainsanat: vapaa sivistystyö, kielenopetus, sosiaalinen media, yhteisöllisyys, aikuispedagogiikka

Innehåll

1	Forskningsuppgiften och dess bakgrund.....	1
1.1	Inledning.....	1
1.2	Syfte.....	2
1.3	Material och metod.....	4
2	Studier inom det fria bildningsarbetet.....	10
2.1	Det fria bildningsarbetet	10
2.2	Vad är kunskap och inläring	11
2.3	Två ämnen på en kurs	13
2.4	Vuxna som inlärare.....	14
3	Webbaserad inlärningsomgivning.....	18
3.1	Tidigare forskning.....	18
3.2	Webbaserad inlärningsomgivning för vuxna.....	22
3.3	Främjande och hämmande faktorer	23
3.3.1	Allmänt	23
3.3.2	Webbaserad språkundervisning.....	27
3.4	Exempel på verktyg i sociala medier.....	28
3.4.1	E-post.....	28
3.4.2	Blogg.....	29
3.4.3	Google Docs.....	30
3.4.4	Skype och facebook.....	31
4	Analys	32
4.1	Kursens utgångspunkt och syfte	32
4.2	Studerandena på kursen	33
4.2.1	Märta och Tove, på kursen redan från början	35
4.2.2	Lisa och Karin, som kom med det andra läsåret	38

4.3	Kursen förverkligas.....	40
4.3.1	Läsår 1	40
4.3.2	Läsår 2	43
4.4	Om sociala medier som användes på kursen.....	45
4.4.1	E-post.....	45
4.4.2	Blogg.....	46
4.4.3	Google Docs.....	56
4.4.4	Skype & Facebook, studerandenas egna val	57
4.5	Annat material och aktiviteter på kursen	62
5	Studerandenas upplevelser av kursen och tidigare teorier om webbaserad undervisning och vuxna som inlärare	66
6	En webbaserad kurs i svenska.....	75
7	Sammanfattning.....	77
	Källförteckning	81
	Bilaga 1 Kursbeskrivningarna	85
	Bilaga 2 Syftet på kursen	86
	Bilaga 3 E-post till informanterna om intervjuerna	87
	Bilaga 4 Sammanfattningarna av kursevalueringarna på våren	88

1 Forskningsuppgiften och dess bakgrund

1.1 Inledning

Samhället förändras allt snabbare och det moderna informationssamhället ställer nya krav på sina medborgare. Alla förväntas kunna använda dator och ha någon slags kontroll över vad som händer inom informations- och kommunikationsteknologin (IKT). Engelskan anses nästan vara alla finländarnas andra inhemska språk men också kunskaper i andra främmande språk uppskattas. Medborgar- och arbetarinstuten är tvungna att bemöta dessa förändringar eftersom de försöker hålla i sina gamla principer om jämställdhet och social integration som anges i lagen om det fria bildningsarbetet (Lagen om fritt bildningsarbete 1998. 29.12.2009/1765). Det är nämligen inte alls givet att den äldre generationen i dag varken behärskar användandet av IKT eller främmande språk.

Numera lyder frågan alltså inte om man borde använda webbens möjligheter i språkundervisning utan hur man hittar det bästa sättet. Man har flitigt använt olika slags kombinationer av webbaserad undervisning från slutna inlärningsplattformar (t.ex. kurser i Moodle) till mer traditionell undervisning kombinerat med användning av verktyg i olika sociala medier, och undersökningarna tyder på att webbens flexibilitet är dess förmån när det gäller undervisning (t.ex. Tella & al. 2001, 111).

I den här avhandlingen redogör jag först för vad man anser med vuxenutbildning och vuxnas inläring och hur den skiljer sig från inläring hos barn. Sedan definierar jag några andra centrala begrepp, som t.ex. *kunskap*, *inläring* samt *självstyrd inläring*. Efter det presenterar jag undersökningar av hur nätet (eller webben) och IKT har använts i undervisningen och diskuterar om deras resultat gäller undervisning för vuxna. I kapitel 3.2. diskuterar jag webben som inlärningsomgivning för vuxna med dess förmåner och hinder. Sedan koncentrerar jag mig på att beskriva en kurs som integrerade undervisning av språk och IKT på ett mellanstort arbetarinstitut i Västra Finland (omkring 3500 studerande årligen) samt redogör för verktyg i olika sociala medier som användes på kursen. I detta sammanhang behandlar jag också några synpunkter på hur väl passande dessa verktyg kan anses vara för utbildningens ändamål.

Det är alltså en fallstudie. I den här avhandlingen kallar jag det här arbetarinstitutet *Institutet* och använder även påhittade namn för studerandena som framträder.

1.2 Syfte

Jag blev intresserad av användningen av verktyg i olika sociala medier i språkundervisning, när jag hade en möjlighet att ta del i ett internationellt Grundtvig-projekt som koncentrerade sig på utvecklingen av webbaserad undervisning för vuxna i fem olika europeiska länder: Italien, Polen, Portugal, Spanien och Finland. Målet var att öka användning av sociala medier i undervisningen genom att utbilda lärare och studerande samt dela nya idéer för kurser och praxis. Fast målet var gemensamt var utgångspunkterna vid varje institut och förverkligandet av målen olika. Italienarna var intresserade av att utveckla visuellt material på Moodle medan portugiserna ville forska i möjligheter att utvärdera innehållet i studerandenas skrifter i sociala medier. Spanjorerna hade en studiegrupp på IKT som skapade hemsidor för sitt institut och polackerna forskade i möjligheterna att förbättra arbetslösa individers möjlighet att få jobb genom att utbilda dem i IKT. Vår kurs var en del av den finska partnerorganisationens satsning och vi ville engagera våra studerande i projektet.

Kursen var först och främst avsedd för pensionärer och därför hölls den på eftermiddagen och inte på kvällen då en typisk kurs på ett medborgarinstitut normalt äger rum. (Manninen & Luukannel 2008, 11.) Kursens mål var att lära studerandena både engelska och bekanta dem med ett begränsat antal verktyg i sociala medier. Studerandena hade möjlighet att åka utomlands med lärarna i samband med projektet och det språkliga målet var att studerandena lärde sig att berätta om sig själva, sin vardag, sin egen stad och olika sidor av det finska livet samt lära sig om partnerländernas kultur. (Bilagor 1 och 2). All undervisning var på engelska. Studerandenas kunskaper i engelska och användning av verktyg i olika sociala medier ökade i takt med uppgifterna och problemen med språket och verktygen behandlades när de dök upp för att göra det så betydelsefullt för studerandena som möjligt. Studerandena uppmuntrades att sätta egna mål.

Studerandena förväntades ha grundkunskaper både i engelska och i att använda datorer men kunskapsnivån var annars inte begränsad på något sätt. Nybörjare i engelska och

ADB-färdigheter uteslöts på grund av att det tidsmässigt inte var möjligt att nå den nivå som skulle behövas senare för att utföra uppgifterna.

Syftet med denna studie är att redogöra för vilka speciella villkor gäller när man kombinerar studerandet i det fria bildningsarbetet och viljan att använda nya medier i språkundervisning. Speciellt intresserad är jag av förutsättningarna för en webbaserad kurs i svenska. Det ovan beskrivna materialet gällde en kurs i engelska som är ett internationellt språk och som kan antas förena människor från olika kulturer medan det svenskspråkiga området är mer begränsat. Jag redogör för vilka förändringar krävs för en språkkurs i svenska med en liknande struktur.

Föreställningen om en självstyrd inlärare har alltid varit närvarande i det fria bildningsarbetet. Studerandet är frivilligt och vanligen finns det inga tester eller ingen formell evaluering av förmågor efter kurserna. Det finns inga formella krav på kursdeltagarnas utbildning. Studerandena fortsätter eller avbryter sina studier enligt sina intressen och om kursen inte fyller deras förväntningar kommer de inte tillbaka. Jag vill få fram om det finns något extravärde som användningen av nya medier på språkkurser ger studeranden och studerandet i det fria bildningsarbetet. Jag lägger stor vikt på studerandenas tankar om kursen.

Jag vill få svar på följande frågor:

1) Hur upplevde studerandena kursen?

Kursen hörde inte till de mer traditionella språkkurserna i det fria bildningsarbetet. Jag var intresserad av hur studerandena upplevde kursen. Jag frågade om deras förväntningar och om dessa förväntningar uppfylldes. Dessutom ville jag få fram teman som de själva ansåg vara viktiga. Jag ville även höra deras synpunkter som representanter för den äldre generationen.

Användning av sociala medier genom att ta kontakt med världen utanför klassrummet kunde antas ge autenticitet och på detta sätt öka motivation. Kontakt med andra kursdeltagare mellan lektionerna och gemensamma uppgifter kunde antas öka engagemanget. Dessutom kan vissa egenskaper i olika sociala medier anses främja inlärningsprocessen, t.ex. tiden att reflektera på ens respons och bättre möjlighet för de

mer tystlåtna deltagarna att få sin röst hörd, vilket i sin tur kan påverka motivationen hos inlärarna. Å andra sidan innehöll kursen även annan verksamhet som var avsedd för att öka autenticitet och sammanhållning, t.ex. resor och fester.

Det internationella projektet tog slut efter det första läsåret men vi fortsatte med kursen följande läsår. Slutet på projektet ledde till förändringar i kursplanen, t.ex. vi hade inga utlandsresor under det andra läsåret utan organiserade annan multinationell verksamhet. Vi gjorde även andra förändringar i kursen på basis av erfarenheterna av det första läsåret. Jag ville studera hur dessa förändringar påverkade kursen.

- 2) Under vilka förutsättningar kunde en språkkurs i svenska med en liknande struktur förverkligas?

Engelska är ett internationellt språk som används mycket överallt och därför är det naturligt att ha en webbaserad kurs i engelska. Det svenska språkområdet är mer begränsat. Det är inom det nordiska sammanhanget som det gäller närmast. Jag är intresserad av att ta reda på vilka speciella villkor gäller när man organiserar en webbaserad kurs i svenska med en liknande struktur.

- 3) Hur förhåller sig denna kurs i det fria bildningsarbetet till teorier om webbaserad undervisning?

Man har redan studerat webbaserad utbildning och vuxna som språkinlärare en hel del men det finns inte många studier om verksamhet på arbetar- och medborgarinstitut. Jag ville ha med deras perspektiv och se på vilket sätt dessa studier gäller när studerandet för det mesta baserar sig på frivillighet.

1.3 Material och metod

Forskningen är kvalitativ och först och främst baserar den sig på materialet från temaintervjuer och deltagande observation men den har även en liten kvantitativ del. Man väljer kvalitativa metoder när man vill förstå och förklara verklighet eller avslöja något nytt i en befintlig företeelse. (Manninen & Luukkainen 2008, 69.) Man använder kvantitativa metoder när man vill ha svar på frågor som t.ex. hur mycket eller hur ofta.

(t.ex. Trost 2010, 26) Den kvantitativa infallsvinkeln syftar till att bekräfta de resultat som uppkommer från intervjuerna.

En del av materialet består av temaintervjuer. Jag intervjuade fyra studerande som jag lottade ut: två av det första årets studerande som fortsatte på kursen och två av de nya studerandena. Efter lottningen kontaktade jag de valda studerandena både muntligt och skriftligt och berättade om min undersökning och dess mål (Bilaga 1). Alla studerandena accepterade även idén om parintervjuer men det visade sig att vara svårt att hitta en gemensam tid med de nya studerandena och jag beslöt att intervju dem separat. Intervjuerna blev ändå inte av alldeles i början av höstterminen, vilket var den ursprungliga planen.

Före de egentliga intervjuerna testade jag frågorna i två provintervjuer. Först intervjuade jag min lärarkollega, läraren i ADB som även deltog i språkövningarna på kursen. Intervjun gick utmärkt och jag fick genomtänkta svar på alla teman utan att jag var tvungen att ställa ytterligare frågor. Jag spelade inte in intervjun eftersom jag bara testade frågorna och ville sedan ha min kollegas åsikt som expert i didaktik om dem. Men eftersom hon var expert, tänkte jag att det troligen var lättare för henne att behandla olika sidor på kursen än för en vanlig studerande. Jag beslöt att intervju en studerande och på grund av denna intervju beslöt jag att använda parintervjuer. Fast hon kunde svara på frågorna var svaren ganska korta och jag var tvungen att ta en aktivare del i diskussionen. Detta var mot min tanke att jag som intervjuare skulle påverka teman som uppkommer så lite som möjligt.

Det blev tre intervjuer i början av höstterminen in i det andra läsåret och två i slutet av vårterminen. På hösten frågade jag det första årets studerande om det första läsåret och alla svarade på frågorna om sina tidigare språkstudier och självbild som språkinlärare och förväntningarna på den kommande kursen. Intervjuerna på vårterminen koncentrerade sig på det andra läsåret. Intervjuerna bandades in och transkriberades för analysen.

Jag ville få fram hur studerandena upplevde kursen som avviker från de mer traditionella språkkurserna i det fria bildningsarbetet och därför valde jag temaintervjuer som datainsamlingsmetod. I intervjun försökte jag använda öppna frågor eller inga

frågor alls utan utmaningar av typ ”Berätta för mig om...” och ”Berätta mera om...” eller preciserande frågor som ”Menar du..?” Informanterna är dock de som bestämmer innehållet i sina svar och det de vill berätta. Intervjuarens roll är närmast att styra berättandet om det förirrar sig för långt från ämnet. Intervjuarens oerfarenhet syns på flera ställen. Det blev en del begränsande frågor i stil ”Vad tycker du är orsaken till det” och slutna frågor som man kunde svara enbart med ja eller nej. Lyckligtvis var informanterna ivriga att berätta om sina erfarenheter på kursen och deras svar blev inte alltför korta eller begränsade.

Teman fick jag från olika delar av kursen, nämligen språkinläring, användning av främmande språk på kursen, resorna, Kafferummet, festerna och museibesöken samt de olika verktygen för sociala medier som studerandena använde på kursen. På våren ville jag även få fram om deras förväntningar hade uppfyllts. Temana i själva intervjun kan vara olika från teman i analysdelen där informanterna kan komma med frågor som forskaren inte ens tänkt på (Tuomi & Sarajärvi 2009, 114).

Jan Trost (2010, 46) anser att gruppintervjuer, vilka parintervjuer också hör till, inte passar till undersökningar som handlar om människornas åsikter och attityder, eftersom grupptrycket kan påverka deltagarnas åsikter. Enligt honom dominerar de mer språksamma och får sin röst hörd, medan de mer tystlåtna kanske inte alls vågar framföra sina synpunkter eller det blir svårt att vara av annan åsikt. Det finns dock bara två informanter i parintervjuer och det är lättare för intervjuaren att kontrollera att båda får säga sitt. Eskola & Suoranta (1998, 97) håller med Trost om dominerande informanters roll men de anser även att informanterna kommer ihåg bättre tillsammans och risken för att intervjuaren förstår någonting fel blir mindre. Dessutom kommer gruppens normer lättare fram även om man inte frågar om dem. De (Eskola & Suoranta 1998, 97) medger dock att det är möjligt att om individerna intervjuas separat kan svaren vara annorlunda. Till nackdelarna kan man även räkna att det blir svårare att kontrollera tiden som intervjuerna tar och transkriberingen blir svårare när flera människor talar (Eskola & Suoranta 1998, 98-99). Det var även fallet med mina parintervjuer. De varade lite över en timme, vilket var längre än jag hade planerat.

Intervjuerna transkriberades ordagrant, även små ord såsom *liksom* (*niinku*) och repetition kom med. Pauser längre än tre sekunder anges med ordet *Paus* och korta

skratt, som kan vara tecken på att man är generad eller vill mjuka upp sin uttalande, med *heh*. Längre skrattande eller om alla skrattar anges med *skratt (naurua)*. För analysfasen förenklades dock fraserna, och en del repetition slopades.

Deltagandet i undersökningen baserade sig på frivillighet. Jag förklarade forskningssyftet i det första kontaktbrevet och att intervjuerna skulle inspelas och transkriberas. Jag betonade att deras berättelser skulle behandlas konfidentiellt. I början av intervjuerna förklarade jag forskningssyftet igen och påminde dem att det inte finns rätta eller fel svar, eftersom de skulle berätta om kursen från sin egen synvinkel. I den första intervjun med Lisa gjorde jag det inte eftersom när jag tackade henne för intervjun missförstod hon mig. Lokaltidningen hade skrivit en artikel om vår kurs och några kursdeltagare hade intervjuats. Hon trodde att jag talade om denna intervju. Jag blev distraherad och glömde min ursprungliga plan. Detta är ett exempel på hur olika faktorer påverkar i intervjuerna fast man försöker hålla omständigheterna så lika som möjligt. Jag märkte dock annars ingen skillnad med hennes intervju och de andra intervjuerna när jag transkriberade dem.

Alla mina intervjuade studerande var pratsamma, utåtriktade och villiga att tala om sina erfarenheter som språkinlärare. De hade klart funderat på sitt språkinlärande och var ivriga att börja berätta om det även innan intervjun hade börjat officiellt, dvs. innan jag hade satt på bandspelaren.

Det var utmanande att vara neutral i intervjuerna, speciellt med bara en informant. Enligt Trost (2010, 134) är det även orealistiskt att anta att intervjuaren kan vara helt nollställd. I sin första intervju ställde speciellt Lisa frågor till intervjuaren och för att hålla oss till saken försökte jag svara kort. Detta kanske lät klumpigt och lite oartigt, men lyckligtvis fortsatte Lisa sina berättelser trots intervjuarens oerfarenhet. I de två intervjuerna med en informant kom intervjuarens egna föreställningar av saker lättare fram men så hände det även i parintervjuer ett par gånger, t.ex. i intervjun på våren då Karin föreslog att ADB-läraren borde visa hur olika verktyg fungerar. Jag själv hade den föreställningen att vi hade gjort detta och avbröt henne. Lisa klargjorde dock Karins mening vilket är ett exempel på hur missförstånd kan bli färre i parintervjuer.

Ex. 1 *Karin: Eller är det möjligt, såsom man gör på ADB-kurserna? (Intervjuaren: Ja?) Hon sätter den dit... läraren sin dator. Och i början skulle det ha varit bra att gå igenom det bara så där att: "Härifrån kommer du dit och[...] och så här kommer jag dit..."*
Intervjuaren: Gjorde vi inte det?
Lisa: Ja, ja men det borde man få, ser du... Det blir mycket nytt för många (Intervjuaren: Ja.) och det går ju där på lektionen. Sedan när man borde göra det hemma på egen hand (Karin: Ja.) då så går det inte, om man inte har fått det... alltså, att man skulle gå igenom den på lektionen: (Karin: Ja.) "här är den" men sedan skulle man få det printat också.

Jag använder materialbaserad innehållsanalys i tolkningen (t.ex. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110-115), vilket betyder att jag inte har någon teori som styr analysen utan teman har uppkommit från intervjuerna. Efter transkriberingen läste jag intervjuerna noggrant och markerade alla uttryck som tycktes relevanta innehållsmässigt. Först grupperade jag dem enligt teman i intervjublanketten. Sedan omgrupperade jag dem till nya teman som uppkom från intervjuerna. Analysen är alltså kvalitativ och jag jämför resultatet med enkätsvar som samlas efter varje kurs på Institutet. På det sättet vill jag förstärka analysens validitet, dvs. hur väl analysen motsvarar verkligheten. (Manninen & Luukannel 2008, 23)

Eftersom jag själv var närvarande på kursen använder jag även deltagande observation som stöd, fast enligt Yin (2009, 102) innehåller användning av den diverse problem. För det första blir pålitlig dokumentering krävande. När forskarna själva tar del i verksamheten påverkar de själva händelserna och om de är riktigt engagerade blir det omöjligt att anteckna eller även fästa uppmärksamhet på allt det som pågår. Man kan alltid filma händelserna men människorna beter sig ofta annorlunda när det finns en kamera på plats. Om kameran är dold och människorna inte vet att de blir filmade, är etiken av forskningen tvivelaktig. (Yin 2009, 102.) Jag beslöt att inte filma lektionerna.

Det kvantitativa består av antalet inlägg per studerande under båda läsåren i gruppbloggen och facebook (FB i fortsättningen) som jag behandlar i avsnitten 4.4.2 och 4.4.4. Där behandlar jag även information om studerandenas kunskaper i IKT som samlades i början av det första läsåret. Jag ville reda ut i vilken utsträckning försökspersonerna deltog i diskussioner i dessa medier jämfört med de andra studerande

i gruppen. I detta sammanhang fäster jag inte stor uppmärksamhet vid innehållet i deras inlägg.

Tabell 1 presenterar tidtabellen för insamlingen av materialet.

Läsår 1	
I början av varje kontaktlektion på höstterminen (läraren i ADB på finska)	kort intervju med kursdeltagarna om hur de lyckades med uppgifterna
Oktober (läraren i ADB på finska)	en enkät om studerandenas kunskaper i ADB
Slutet av höstterminen	kort skriftlig kursevaluering
Slutet av vårterminen	numerisk (1-5)/ skriftlig kursevaluering
Deltagande observation	Som lärare på kursen
Läsår 2	
Början av höstterminen	temaintervjuer med de fyra informanterna
Slutet av höstterminen	skriftlig kursevaluering
Slutet av vårterminen	numerisk (1-5)/ skriftlig kursevaluering temaintervjuer med de fyra informanterna statistik över blogginlägg och FB-inlägg
Deltagande observation	Som lärare på kursen

Tabell 1 Tidtabellen för samlandet av materialet.

Materialet från de korta intervjuerna i början av varje kontaktlektion, kursevalueringar, deltagande observation och enkäten om studerandenas kunskaper i ADB använder jag som stöd vid tolkningen av information från parintervjuerna.

2 Studier inom det fria bildningsarbetet

2.1 Det fria bildningsarbetet

Vuxenutbildningen delas in i tre typer. Dessa är arbetskraftspolitisk vuxenutbildning som styrs av arbets- och näringsministeriet, personalutbildning och kunskapsutveckling hos personal för vilket arbetsgivarna är ansvariga för samt självstudier som faller under utbildnings- och kulturministeriet och styrs av lagen om fritt bildningsarbete (1998. 29.12.2009/1765).

Lagen om fritt bildningsarbete (1998. 29.12.2009/1765) framhäver principen om livslångt lärande. Enligt lagen borde undervisningen stödja integration och jämställdhet i samhället och ett aktivt medborgarskap. Enligt Manninen och Luukannel (2008, 43, 68) kommer människorna till kurserna av flera orsaker men framgång och avancemang på arbetet hör inte till de viktigaste av dem utan det som är avgörande är intresset för ämnet, socialt umgänge och viljan att prova något nytt. Studerandet ökar människornas vilja att lära sig mera och dessa ökade kunskaper och färdigheter påverkar sedan deras välmående och självkänsla. (Manninen och Luukannel 2008, 69)

För närvarande finns det 339 läroanstalter inom det fria bildningsarbetet: 206 medborgarinstitut, 88 folkhögskolor, 20 sommaruniversitet, 14 idrottsutbildningscenter (idrottsinstitut) och 11 studiecentraler. Närmare en miljon personer deltar årligen i studier i det fria bildningsarbetet. (Utvecklingsprogram för det fria bildningsarbetet 2009–2012). Det är inte fråga om en alldeles obetydlig verksamhet men eftersom den är förknippad med människornas fritid och hobbyer har det troligen förblivit mindre intressant för forskarna.

När det gäller språkstudier i det fria bildningsarbetet, väljer studerandena själva kursen som bäst besvarar deras kunskapsnivå och intressen samt sätter sina mål. För att underlätta deras val, delas kurserna upp enligt språkkunskapsnivåer, t.ex. i allmänna språkexamina (Utbildningsstyrelsen) eller den europeiska referensramen (se t.ex. Folkuniversitetet) och man kan bekanta sig med kursinnehållet på förhand t.ex. på nätet. De viktigaste skälen att välja ett specifikt språk anges ofta vara viljan att klara sig bättre

när man reser, att ha sociala kontakter och att man är intresserad av landet och kulturen där språket i fråga används. (Manninen & Luukkainen 2008, 50)

2.2 Vad är kunskap och inlärnin

Den humanistiska människosynen har ett stort inflytande på undervisningen i dag. Individen framhävs. Man tar hänsyn till individuella skillnader mellan studerandena men de har också själva ett större ansvar i sin inlärnin

Inte bara människosyn utan även det hur man uppfattar termerna *kunskap* och *inlärnin* styr ens inställning till människor som inlärare och det i sin tur påverkar det [hur](#) undervisningen organiseras och förverkligas. Frågorna som om kunskap är någonting som enbart experterna har och om inlärnin gäller bara individen påverkar.

I dess vardagliga mening uppfattar man ofta kunskap (idéer och information) som någonting som man har lärt sig av en expert. Man behöver en auktoritet (t.ex. en lärare eller en lärobok) att berätta hur det är. Det är någonting som man kan komma ihåg och ta i bruk när det behövs. (Hakkarainen 2001, 30-33.) Men enligt Bereiter och Scardamalia (Hakkarainen 2001, 33) behandlas kunskap i arbetslivet som någonting gemensamt. Man använder det tillsammans med kollegor för att lösa problem och nå sina mål men det är också någonting som man bygger upp tillsammans med andra. Den här processen kallar Bereiter (Hakkarainen 2001, 33) *kunskapsbyggande* och det är den tredje och högsta nivån i hans indelning av kunskapsbehandlingsnivåer. De två andra är *oavsiktlig inlärnin* där inlärnin uppstår när man engagerar sig i en intellektuell aktivitet, som biprodukt, och *avsiktlig inlärnin* när man vill lära sig en färdighet, t.ex. ett språk eller ett nytt dataprogram, för att t.ex. kunna utföra sina arbetsuppgifter.

Luukka & al (2008, 23; Luukka 2009, 8) presenterar Lankshear & Knobels modell för hur uppfattningen om kunskap samt textens och mediernas roll har förändrats radikalt på 2000-talet (Tabell 2). Den äldre generationen hör till den industriella världen där teknologin först och främst anses ha värde som medel och experter uppskattas. Kunskap är oföränderlig och någonting som man skaffar. Medierna anses vara enkelriktade och monomodala, och man talar om tittare, läsare och lyssnare.

Tankesätt 1 Industriell värld	Tankesätt 2 Post-industriell värld
Kunskap är något permanent: det finns lagrat någonstans	Kunskap är relativt och förändras: det finns i verksamhet
Individens kunskap och förmågor	Gemenskapens kunskap och förmågor
Institutionaliserad expertis	Delad expertis
Text är en produkt, autonom och monologisk	Text är en process; dialogisk och social
Monomodalitet	Multimodalitet
Medierna är någonting man studerar och innehållet i studierna	Medierna är en verksamhetsomgivning
Mediekunskap är en separat förmåga	Ett sätt att studera och en del av vardag
Text är en plats där språket finns	Text är aktivitet

Tabell 2. Olika tankesätt i den industriella och post-industriella världen (Luukka & al 2008, Luukka 2009)

Nuförtiden finns det främst två synvinklar på inlärning. Antar man, som Piaget (Tornberg 2007, 58), att kunskap utvecklas hos individen genom tänkande i olika stadier (*det kognitivistiska perspektivet*), betyder det att man lär sig nya saker oberoende av andra människor och utan undervisning. Enligt Vygotsky (Tornberg 2007, 57-58) lär vi oss i samspel med andra genom att använda språket och se hur andra gör (*det sociokulturella perspektivet*).

Dessa två principer utesluter inte nödvändigtvis varandra. Vygotskys hypotes (Tornberg 2007, 58) om den nära utvecklingszonen inkluderar individens tänkande i inlärningsprocessen, men han menar att inlärare kan klara av svårare saker tillsammans med någon skickligare än på egen hand. Först utför inläraren uppgifterna genom att imitera, utan någon större förståelse av handlingen, men senare när handlingen upprepas i meningsfulla sammanhang utvecklas denna yttre kunskap till inre, djupare kunskap.

2.3 Två ämnen på en kurs

Språket finns inte till bara för sig själv utan man alltid använder det till något ändamål, man hänvisar till saker och ting utanför språket eller vill kommunicera med andra, och därför kan man aldrig helt separera språket från innehållet. Ändå undervisar man ännu i dag språk som skolämne som något separat. Det håller dock på att förändras, inte minns på grund av att man har infört datorer till klassrummet för att få kontakt med yttvärlden även i det fria bildningsverket, fast inte i samma utsträckning som i den grundläggande utbildningen och yrkesutbildning. Enligt forskarna (t.ex. Pihkala-Posti 2012) kunde de utnyttjas effektivare och till mer autentiska uppgifter även i skolorna.

I innehållsintegrerad inläring och undervisning (SPRINT, på engelska Language and Content Integrated Learning, CLIL eller immersion classroom), undervisas innehållet i ett skolämne (utom ett annat språk) på ett främmande språk. Man kan även kalla en sådan undervisningsmetod för språkbad, eller språkdusch om det gäller kortare perioder i undervisningen. Ofta betyder det att två eller flera lärare samarbetar, t.ex. läraren i franska och läraren i geografi båda undervisar i samma innehåll på franska. Flera lärare är dock inget krav på att man kan tala om CLIL/ SPRINT. Nuförtiden finns det lärare som har kvalifikationer både i något språk och i ett annat ämne. (Nixon 2001, 225; Tornberg 2007, 47.) Nixon och t.ex. Ellis (Tornberg 2007, 47) har i sina studier av klassrum där undervisningen sker på målspråket i samtliga ämnen kommit fram till att sådan kommunikativt inriktad språkanvändning, speciellt på mer avancerad nivå, möjligen inte räcker till för att utveckla förståelsen av vissa grammatiska distinktioner om man inte specifikt fäster märksamhet vid dem. Eleverna blir duktiga och flytande när det gäller att använda målspråket men Ellis (Tornberg 2007, 47) konstaterar att den sociolingvistiska kompetensen inte utvecklas eftersom inlärare inte har behov av att använda olika språkliga register i klassrummet.

Det finns ett nära begrepp till SPRINT när det gäller språkinläring och undervisning, dvs. innehållsbaserad språkinläring (content based language learning). Man kan studera ett innehåll på målspråket men vikten ligger dock på att lära sig språket. När man undervisar med CLIL/ SPRINT som metod är det andra skolämnet och språket likvärdiga. Distinktionen är dock inte klar utan snarare ett kontinuum där den ena

ändan formar undervisning där språket lärs in som sig själv och den andra där språket är helt integrerat med något annat ämne. (Nixon 2001, 225-229)

2.4 Vuxna som inlärare

När man talar om livslångt lärande, måste utbildare också ta ställning till frågan om vuxnas inlärningsprocess är olik barnens. Även om barnens och vuxnas inläring sker i fysiologiskt och psykologiskt liknande processer och kan räknas in i samma kategori av didaktik (t.ex. Manninen 2001, 64) finns det särdrag som är typiska bara för vuxnas inläring, vilket möjligen gör det motiverat att tala om dem separat. Det är t.ex. typiskt för vuxenstudier att vuxna antas kunna vara *självstyrda* i sina studier, dvs. att de kan själva sätta målen för sina studier och självständigt organisera dem utan kontroll av någon utomstående. De kan också kritiskt utvärdera hur de har nått dessa mål, de kan alltså utvärdera undervisningen samt sin egen inläring. (Manninen 2001, 65.) Naturligtvis behöver också vuxna stöd i varierande grad. Behovet av stöd blir speciellt viktigt i webbaserade studier. (Kiviniemi 2001, 78)

Man kan dock argumentera att även mycket unga barn kan vara självstyrda om de har en uppgift som de själva vill eller har ett behov av att klara av. Det märker man t.ex. när man läser de otaliga exemplen på barn som har lärt sig att använda ny teknologi utan vuxnas hjälp (bättre än vuxna i deras omgivning) i Tapscotts bok *Growing up digital: The rise of the net generation* (Tapscott 1998) om den generation av människor som inte känner till tiden då man inte hade mycket teknologi till sitt förfogande. Jonassen (2008, 2-3) delar hans synpunkt.

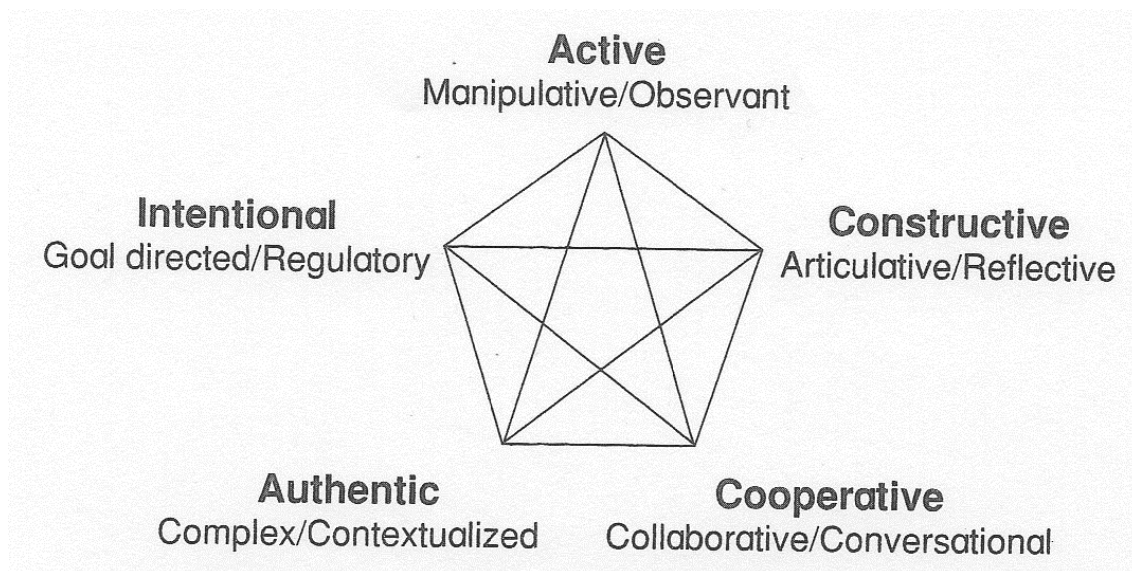
Manninen (2001, 64–65) listar *vuxnas erfarenhet av livet* och *livssituationen* som faktorer som kan påverka inläring både på gott och ont. Man kan inför nya uppmaningar ta i bruk sina tidigare mer eller mindre effektiva inlärningsstrategier. Det kan hända att tidigare negativa upplevelser i samband med inläring hämmar inläringen i nuet. Studerandena kanske redan i barndomen tillägnade sig tankar om inläring och kunskap som påverkar också deras sätt att studera. Men enligt Manninen (2001, 65) kan denna vetskap om livet i bästa fall leda till ”*emancipatorisk*” inläring,

när studerandena delar sina insikter och samtalar om dem med andra. Mezirow (Manninen 2001, 65) anser att ”emancipatorisk” inlärning är möjligt bara hos vuxna.

Livssituationen har ofta en avgörande roll i när och hur vuxna kan delta i någon utbildning. Vuxna har ofta ansvar t.ex. för familjen och arbetet och kan inte organisera sitt lärande som de vill. (Manninen 2001, 64–65.) Vuxna har utan tvekan en längre erfarenhet av livet men livssituationen kan i största grad påverka även ungas och barns inlärning såsom tragedier i familjer och flyttningar till en ny skola.

Manninen (2001, 65) lyfter fram Kauppis punkt: vikten av *kontexten* och *autenticiteten*, speciellt i inläringssituationer inom arbetslivet, men menar också att ”riktiga problem” och autentiska situationer är viktiga för motivationen i självstudier. Kontexten och autenticiteten är dock viktiga för ungas och barns inlärning fast autenticitet kan mena olika saker för den yngre generationen. Det är lärarens jobb att välja sådana uppgifter att barn och de unga ser sambandet mellan det de lär sig i skolan och den riktiga världen.

Kriterierna i Jonassens modell för meningsfull inlärning (Figur 1) (Jonassen 2008, 2-3), motsvarar Kauppis och Manninens särdrag för vuxnas inlärning, fast Jonassens modell gäller alla inlärare.



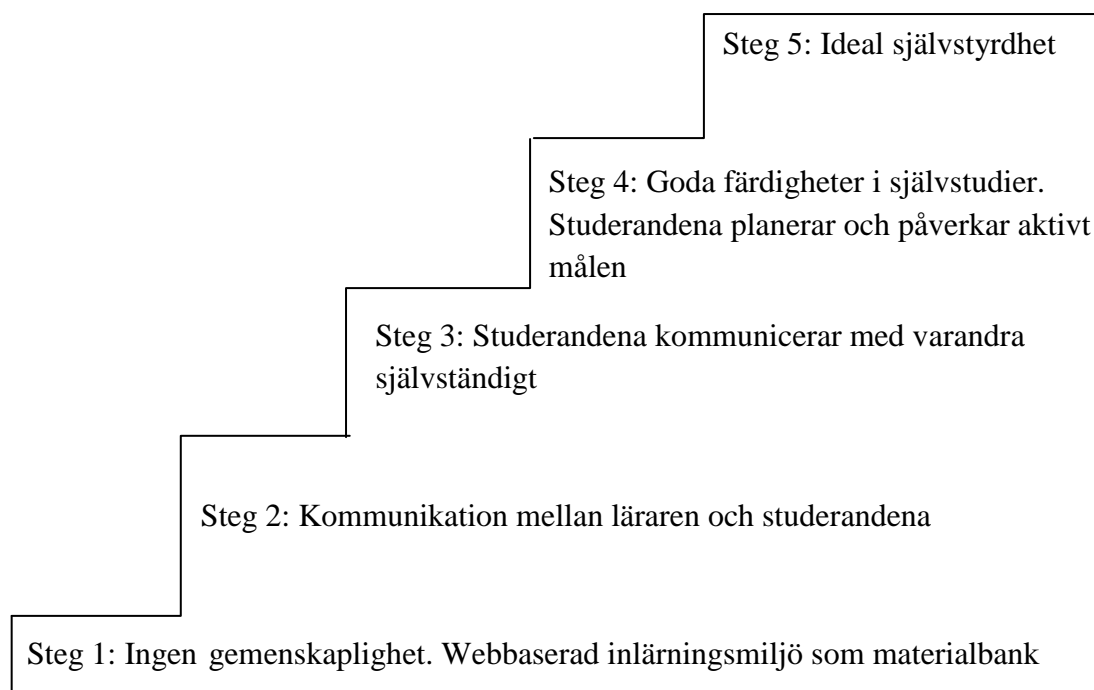
Figur 1. Jonassens (2008, 5) modell över särdragen av meningsfull inlärning

Enligt honom är inläringen naturlig verksamhet för människor i alla åldrar och även barn och unga kan lära sig vad som helst om de har behov och är engagerade att nå sitt

mål. I sin modell listar han inlärarens *aktivitet* och *intention*, dvs. att inläraren är uppmärksam och elaborerar aktivt det nya och ansvarar för sin inläring, sätter själv sina mål och försöker aktivt nå dem (jfr självstyrighet). Han inkluderar också *konstruktivismens* idé i det att inläraren bygger upp (konstruerar) sin kunskap genom att tillägga ny information till den gamla och bearbeta den till en ny bild av verkligheten. Även Jonassen (2008, 2-4) betonar *kollaborationen* och *interaktionen* med andra inlärare. Inläringen är alltså en social process där inlärare lär av varandra genom dialog och genom att arbeta tillsammans. De härmar varandra och öser ur varandras erfarenheter. Detta kunde man jämföra med Mezirows term "*emancipatorisk inläring*".

Även Jonassen (2008, 2-4) anser kontexten vara viktig för meningsfullt lärande. Inlärningsuppgifterna borde vara livsnära och autentiska eller basera sig på ett problem. Om man har ett problem som man verkligen vill klara av hittar man sättet att göra det. Detta kräver att inlärarna är aktiva i sina handlingar och uppmärksamma. Om de inte lyckas att lösa problemet ska de evaluera det första försöket och ändra på sitt handlingsätt. Detta räcker dock inte enligt Jonassen (2008, 5) utan man behöver även *reflektivitet*. Inlärare uttrycker sina tankar om uppgiften eller problemet och samtidigt reflekterar de över sin inläring och slutsatser som de har kommit till. De förknippar det de har lärt sig med det som de redan vet (konstruktiv). Andra inlärare kan sedan kommentera och för sin del hjälpa varandra att nå målet (kollaboration). Alla komponenter i modellen för meningsfull inläring samverkar och är avhängiga av varandra. (Jonassen 2008, 5)

Nuförtiden är forskarna (t.ex. Manninen 2001, 65; Bereiter & Scardamalia i Hakkarainen 2001, 33; Jonassen 2008, 5) eniga om att gemenskaplighet är en viktig del av inläringen. Enligt Lehto & Terva (2001: 107) gemenskaplighet är en utvecklande process och de har skapat en modell för olika grader av *gemenskaplighet* i webbaserade inlärmingsmiljöer (Figur 2).



Figur 2. Utvecklingsstegen av gemenskaplighet i en webbaserad inlärningsmiljö (Lehto & Terva 2001: 108)

På de två lägsta stegen (steg 1 och 2) ses läraren och texterna som auktoritet. Inlärnarna söker eller kontrollerar fakta i inlärningsmiljön. Webben kan anses som svarautomat och den används inte till kommunikation på steg 1. På steg 2 står inlärnarna i kontakt med läraren men inte med varandra. På steg 3 kommunicerar de på egen hand. De diskuterar med andra och ger eller ber om råd. På steg 3 ses läraren fortfarande som expert men inlärnarna börjar ta eget ansvar på inläringen. På steg 4 ansvarar inlärnarna för sin inläring. De sätter egna mål tillsammans och försöker nå dem. De evaluerar hur de har lyckats och gör nödvändiga förändringar på sitt handlingssätt. På det högsta steget (steg 5) gör inlärnarna det som ska för att nå målet och skapar eget innehåll men även delar information och idéer själva. De behöver inte färdiga svar från läraren eller de andra utan de har förstått att inläringen är någonting som de själva kan processa (Lehto & Terva 2001: 107-113). De kan kommunicera med människor utanför gruppen. De kan t.ex. kontakta experter eller myndigheter om det behövs.

Orsakerna till att individer studerar kan påverka resultaten av deras studier. Manninen & Luukannel (2008, 18) presenterar Houles teori (1961) där han delar in studerandena

enligt deras skäl för att studera. *Målorienterade* studerande studerar för att nå ett specifikt mål, men för *verksamhetsorienterade* studerande är själva verksamheten målet i sig. De ser alltså deltagandet i kursen som hobby och tar del i den eftersom de vill träffa andra människor eller bara att ha omväxling. Ytterligare finns det *inlärningsorienterade* studerande. De uppskattar inläringen och studerar för att få veta saker och växa som människa. Dessa orienteringar utesluter inte varandra. Man kan t.ex. njuta av själva inläringen och samtidigt ha konkreta mål. Manninen & Luukannel (2008, 40-42) anser att orsaker till att delta i undervisningen förändras med åren. Medan yngre människor ofta är mer målorienterade sätter äldre människor mer vikt på faktorer som är mer verksamhets- och inlärningsorienterade.

Det som skiljer vuxnas och barns eller unga människors inläring är enligt min mening vuxnas större erfarenhet av livet som de kan ha nytta av när de studerar. När det gäller webbaserade studier kommer de nutida vuxnas erfarenheter inte till stor nytta för dem. Den yngre generationen känner inte till tiden då man inte hade teknologi till sitt förfogande. Att använda maskiner är helt naturligt och vardagligt för dem.

Jag använder Manninens och Jonassens kriterier som basis när jag behandlar positiva och negativa sidor av webbaserad inläring i avsnitt 3.3. samt har dem som basis för min analys.

3 Webbaserad inlärningsomgivning

3.1 Tidigare forskning

Från och med mitten av 1980-talet har man flitigt studerat webbaserad språkundervisning med olika slags utgångpunkter men nästan all forskning handlar antingen om ungdomsstadiet eller formell vuxenutbildning men det finns få som studerar det fria bildningsarbetet och äldre människor. Man kan dock i viss mån tillämpa resultat från dessa studier även på vuxenstudier. Dessutom är det viktigt att veta vad som händer i ungdomsstadiet, eftersom unga idag är studerande i det fria bildningsarbetet i framtiden.

Ett exempel på en sådan, ganska tidig studie, är Tellas fallstudie (Tella 1991) om användning av e-post i språkstudier som är intressant därför att e-posten var ett av

verktygen som användes på den kurs som denna avhandling handlar om. Studien omfattade grupper av fyra lärare i tre olika gymnasier i södra Finland. Tella (1991, 142-143) ansåg e-postens autenticitet och spontan kommunikation vara en stor fördel. Lärandet blev mer elevcentrerat och andelen av elevernas självständiga arbete och grupparbeten steg avsevärt. Även lärarnas roll förändrades. De blev mera som medinlärare. Men enligt Tella framhävde lärarna dock för mycket meddelandenas lingvistiska drag. (Tella 1991, 142.)

Teknologin utvecklas i en oerhörd takt och unga tar den nyaste teknologin i bruk snabbare än vuxna. Nuförtiden hör e-posten inte till ungas första val som medium utan i kommunikation har bärbar teknologi med snabbmedier (t.ex. Twitter och olika chattar) tagit dess ställe (t.ex. Svensson 2008, 157). Ett intressant utgångspunkt för forskningen är ungas användning av medier på fritiden eftersom den även påverkar deras skolgång. Skolan måste ta ställning till att informationen har blivit allt mer underhållande, kommersiell och global.

Projektet MURSU i början av 2000-talet visade skillnader mellan pojkar och flickor i användning av ny teknologi. Flickor tar del i chattar medan pojkar spelar datorspel och på webben. (Luukka & al 2008, 159).

I Jyväskylä universitets och Finska akademins projekt ToLP (Luukka 2008, 15, 160) studerade man hur niondeklassare och lärare i modersmålet och främmande språk använde texter och olika medier i skolan och på fritiden och hurdana beröringspunkter de har. Undersökningen (Luukka 2008, 13- 15) omfattade 1720 elever i 102 finskspråkiga skolor samt sammanlagt nästan 750 lärare (modersmålet och litteratur/främmande språk). Undersökningen var ute efter att kartlägga försökspersonernas uppfattningar och attityder gällande läsning, skrivande och användning av olika språk.

Resultaten (Luukka 2008, 174, 195) visar att ungas användning av olika medier skiljer sig avsevärt från lärarnas. De ungas förhållande till de nya medierna är naturligt och vardagligt. Lärarna är i princip intresserade av de medier som unga använder och anser det viktigt att veta om dem men i praktiken är det bara några få som själv tar del i sociala medier som producenter av innehåll. De håller sig gärna till traditionella metoder och använder helst textböcker i sin undervisning. Texter som är producerade

eller valda av eleverna används mycket litet i undervisningen. (Luukka 2009, 103-105, 153)

Som exempel på forskning i vuxenstudier kan man nämna forskningsprojektet *Vedet* som leddes av Nevgi & Tirri (2001, 117). Projektet började år 1999 och behandlade faktorer som påverkar nätstudier hämmande eller främjande samt lärarnas och studerandenas uppfattningar om denna påverkan. Försökspersonerna i undersökningen var lärare och studerande vid Helsingfors öppna universitet och Apaja Internet-services kurser i slutet av 1990-talet. I kapitel 3.3 kommer jag att lyfta fram några punkter om de fördelar och problem som lärare och studerande upplevde.

Jyrki Jokinen (2004) skildrade ett projekt om webbaserade studier i det fria bildningsarbetet i sin undersökning. Enligt Jokinen (2004, 5) har lärarna använt webben närmast som materialbank på webbaserade kurser vid medborgarinstituten. Målet var att ändra läget och utveckla en pedagogisk modell för webbaserade kurser för det fria bildningsarbetet samt studera hur lärarna tillägnade sig modellen. I studien deltog 24 lärare i olika ämnen från åtta medborgarinstitut och ett sommaruniversitet. Som grunden hade de en s.k. DIANA-modell (Dialogical Authentic Netlearning Activity) som utvecklades av Helena Aarnio och Jouni Enqvist år 2001 främst för yrkesinriktad utbildning. Modellen framhäver dialogen och autenticiteten i inlärningsprocessen och antogs därför vara passande för vuxenutbildning. Andra centrala begrepp är engagemang, förfrågan, avlyssning och evaluerings. (Jokinen 2004, 7-8.)

Det väsentliga i inlärningsprocessen är enligt Jokinen (2004, 7) gemenskapligt kunnande som baserar sig på problemlösning. Problemen borde vara relevanta för studerandena som bygger upp sitt kunnande tillsammans med andra genom dialog. Läraren tar del i dialogen som en jämställd aktör.

De grundläggande faktorerna i Aarnios och Enqvists (Jokinen 2004, 7) DIANA-modell är följande (min översättning)

A. Att skapa en gemensam grund för lärandet på webben

A 1. Idén om den autentiska dialogiska inläringen

A 2. Träningen för webbstudier

A 3. Struktureringen och inledningen av arbetet

B. Inlärningsens autentiska ordning på webben

B 1. Att hitta och formulera problem i arbetskunskaper

B 2. Att utnyttja källorna och att skapa eget innehåll

C. Dialogiskt handlingsmönster för inläringen på webben

C 1. Dialogisk problemlösning i inlärargemenskap

C 2. Dialogisk hjälp och stöd i inlärargemenskap

C 3. Dialogiska förfrågningar i problemlösning samt

D. Omstyrning av inläringen och utveckling av kunnandet

D 1. Omformulering av problemen och justering av arbetskunskaperna

D 2. Idén om evalueringen

Meningen var att deltagarna skulle reflektera över sina upplevelser med DIANA-modellen och hur de kunde använda webben i sin undervisning samt så småningom planera nya webbaserade kurser tillsammans i den gemensamma plattformen och samtidigt öva DIANA-modellen. Det visade sig vara svårt för lärarna att tillägna sig modellens grunder som de senare själva borde ha tillämpat i sin undervisning, t.ex. alla lyckades inte att engagera sig i dialogen tillräckligt djupt efter början. De som tog del i debatten ville främst få fram sina egna idéer och lyckades sällan kommentera eller föra andras idéer vidare. (Jokinen 2004, 40, 50-51, 70) Lärarna var dock entusiastiska och engagerade även om de klagade över tidsbristen (Jokinen 2004, 58). För det mesta avancerade planeringen på kurserna bäst under möten och kanske därför innehöll nästan alla kurserna som de planerade kontaktlektioner. När man frågade lärarna om deras egna förverkligade kurser, var en sak som de flesta skulle ändra på kursernas struktur. De skulle ha kontaktlektioner med kortare mellanrum. (Jokinen 2004, 62-63.) Den omarbetade modellen för det fria bildningsarbetet innehåller således även kontaktperioder samt studerandenas erfarenhet och kännedom om världen samt vardagsupplevelser. (Jokinen 2004, 66.) Enligt lärarna som tog del i projektet passar webbaserade studier bäst för studerande som är aktiva, självstyrande och ivriga att lära sig nya saker. (Jokinen 2004, 64.) Lärarens roll har med webbaserade studier förändrats mer mot riktning av handledare i jämförelse med mer traditionella kurser i det fria bildningsarbetet (Jokinen 2004, 64.)

3.2 Webbaserad inlärningsomgivning för vuxna

Enligt Manninen och Pesonen (Manninen 2001, 54) kan *inlärningsomgivningen* definieras som ett ställe, ett läge, en gemenskap eller en praxis som syftar på att främja inläringen. Wilsons (Manninen 2001, 54) definition från år 1996 är mycket likadan. Inlärningsomgivningen kan alltså uppfattas inte bara som ett fysiskt eller virtuellt ställe eller läge utan också som interaktion mellan människor som bjuder stöd och inspiration till inläringen.

Termen *informations- och kommunikationsteknik (IKT)* har tre olika betydelser. Den kan omfatta verktygen med deras olika egenskaper (*primära artefakter*). Det kan också syfta till sociala modeller (*sekundära artefakter*) för hur man använder verktyg och till vilka ändamål, t.ex. ungdomar använder Internet till att spela och umgås med kompisar och kanske inte alls är vana vid att läsa längre texter på nätet. Termen används även om den infrastruktur som uppstår ur nätverk av individer, mellan organisationer och samhällseliga institutioner (Ludvigsen & al 2002, 214.) I den här avhandlingen används termen IKT och verktyg i olika sociala medier som synonymer, dvs. de syftar till primära artefakter. *Webbaserad inlärningsomgivning* uppfattas här som en gemenskap, vars syfte är att lära tillsammans med hjälp av olika verktyg i olika sociala medier, men också om dem.

Termen *sociala medier* syftar till webbaserade teknologi med sociala mekanismer. Man använder ofta termen Web 2.0 som synonym eller närliggande term. Begreppet är ändå ganska komplext och ofta definierar man det genom exempel på hur eller till vad man använder sociala medier. (Erkkola 2008, 81.) Gemensamt för alla definitioner är kombinationen av teknik, social interaktion och innehållet som produceras och bearbetas av användarna. Utgångspunkten är att användarna är aktiva aktörer, inte bara passiva mottagare (läsare/åhörare/tittare) som i mer traditionella medier. Erkkola själv (2008, 83) definierar sociala medier som en teknologibunden och konstruktiv process där individer och grupper uppbygger gemensamma betydelser med hjälp av innehåll, gemenskap och webbt Teknologi. Samtidigt är sociala medier ett postindustriellt fenomen som påverkar samhället, produktion och kultur till följd av strukturförändringarna i produktion och distribution.

Informationsflödet blir allt mer virtuellt och allt större delen av det förmedlas genom olika medier. Den webbaserade undervisningen är förknippad med detta faktum och således kännetecknas den av samma, ibland motsatta, särdrag som sociala medier i allmänhet; virtuell – fysisk närvaro, synkron – asynkron, mobil – stabil, global – lokal, fragmenterad – integrerad. Den möjliggör samarbetet mellan olika slags människogrupper. (Pihkala-Posti 2012; Erkkola 2008, 22-23).

Enligt Tella & al (2001, 217) kräver all social verksamhet och samarbete rytm även på webben. Undervisningen utgör inget undantag. För att den ska lyckas måste man vara realistisk och planera webbaserade kurser enligt resurserna och målen samt lärarens egen entusiasm och motivation.

Även om vuxna kan antas vara ganska självstyrda i sina studier behöver de stöd. Läraren behövs speciellt i vändpunkterna då kommunikationen annars är i fara att dö ut. Läraren uppmuntrar, organiserar samarbetet med andra studerande och hjälper med problemen. Dessutom kan lärarens expertis i innehållet inte undervärderas. Läraren kan vägleda studerande till informationskällor och hjälpa sina studerande att utveckla metoder att skaffa information. (Kivinen 2001, 86.) Speciellt unga människor men även vuxna behöver vägledning till mediekritik.

3.3 Främjande och hämmande faktorer

3.3.1 Allmänt

Man berömmar de webbaserade inlärningsomgivningarnas frihet från tid och rum. Denna frihet är inte helt verklig. Redan kursens tidtabell kan anses vara en begränsande faktor och det kan vara väl motiverat att ha kontaktlektioner även om de också begränsar studerandenas frihet. (Kiviniemi 2001, 77; Tella & al 2001, 187; Jokinen 2004, 66) Dessutom är det möjligt att alla t.ex. inte har tillgång till dator när de vill. Orsaker kan vara att det är flera som använder den eller att de kan använda den endast på ett visst ställe. Nuförtiden finns det dock bättre tillgång till datorer eftersom många skolor och bibliotek har dem till allmänhetens förfogande. Dessutom håller bärbar teknologi på att bli allt vanligare och man kan ha tillgång till webben med minikommunikatorer såsom mobiltelefoner, Ipads och tabloids. Vuxna är dock lite långsammare att ta dem i bruk. Man borde ändå i stället för frihet tala om *flexibilitet* i

tid och rum och det är klart att den här flexibiliteten hjälper vuxna inlärare att lättare ta del i undervisningen. (Nevgi & Tirri 2001, 130.) Å andra sidan kräver denna flexibilitet stor självstyrighet av studerandena. De kan ibland ha svårigheter att organisera sina studier och tiden kan bli ett problem (Nevgi & Tirri 2001, 141). Kiviniemi (2001, 77-78) anser dock att för det mesta främjar det, att studerandena själva kan inverka på användningen av tid och *målsättning*, deras självstyrighet och aktivitet. De kan söka information beroende på egna intressen och mål utanför kursmaterialet och evaluera informationens trovärdighet. (Manninen 2001, 67.) Den *informationsresursen* som webben erbjuder passar bra för problembaserad inläring och *webbens mångfald* erbjuder möjligheter för läraren att ta hänsyn till studerandenas olika utgångspunkter och intressen och skapa individuella inlärningsomgivningar för dem. (Nevgi & Tirri 2001, 132-133)

Många verktyg i sociala medier är redan i sig *gemenskapliga* och stöder kollaborativa arbetssätt samt ger studerandena möjligheter till reflektion och att dela sina erfarenheter med andra. Dialog och interaktion är naturliga delar av dem. (Manninen 2001, 67; Nevgi & Tirri 2001, 130) Men studerandena måste få kontakt med varandra och få känslan att de andra finns till och skapa ömsesidig interaktion. Om alla inte är villiga eller kunniga att ta kontakt, eller om responstiden är lång i asynkron interaktion, kan känslan av interaktionen brytas. I värsta fall kan kursdeltagare känna sig isolerade och ensamma, vilket även kan leda till att de slutar på kursen (Nevgi & Tirri 2001, 140; Majava 2005). Om de inte kan se någon nytta av interaktionen, varken för sig själva eller för andra, kan det påverka hela gruppens sammanhållning. Trots risken för att interaktionen inte känns ömsesidig på grund av för långa mellanrum med kontakt och respons i asynkron interaktion, kan till dess förmåner nog räknas att deltagarna har tid att reflektera. Studerandena kan i lugn och ro tänka på saken innan de kommenterar och även de mer tystlåtna och blyga studerande har möjlighet att få fram sina tankar. (Manninen 2001, 67; Marttunen & Laurinen 2001, 155-156)

Inte bara inläringens resultat utan också processen är viktig och i webbaserad inläring är det lätt att göra processen synlig. Det kan t.ex. hjälpa de svagare studerande att se hur andra gör. Nuförtiden är mängden information så stor att ingen kan behärska den ensam. I webbaserade inlärningsomgivningar kan inlärare *bygga kunskap tillsammans* och alla

har jämlika möjligheter att kommunicera sina tankar och kommentera andras tankegångar. (Marttunen & Laurinen 2001, 155-156.) Man kan även tala om delad expertis då studerandena kan ta resurser på webben till sitt förfogande. (Manninen 2001, 65; Tella & al 2001, 37)

Enligt Nevgi & Tirri (2001, 140) är det viktigt att *webben fungerar*. En långsam kontakt är irriterande och kan även avbryta studerandet. När man studerar på webben måste man ha *färdigheter att använda datorn och program* som används på kursen, men också ha *program och applikationer* i sin egen dator som *passar ihop* med nätomgivningen. Tella (1991, 141-142) nämner rädslan eller oron för att använda ny teknologi som en hämmande faktor på en webbaserad kurs. Några studerande i Nevgi & Tirris (2001, 141-142) undersökning nämnde också att *priset* på webbkursen, kringutrustningen och annat material kan vara avgörande för deltagandet i kursen.

Enligt Nevgi & Tirri (2001, 142-143) kan *diskussionen* på webben kännas *konstig* för några studerande, t.ex. på chattarna i synkron diskussion uppkommer kommentarerna om olika teman inte i samband med varandra utan i den ordning deltagarna publicerar dem. Dessutom kan det vara svårt för deltagarna att bestämma vilken stil de borde välja eller så de kan ha svårt att ta diskussionen på allvar. Typiskt för språket på webben är att stilen ligger någonstans mellan talspråk och skriftspråk och att skribenterna använder smilisar för att förtydliga sin attityd till det de skriver. Det kan också kännas svårt att skriva till främmande människor om kursen inte har kontaktlektioner. Det kan även vara krävande *att uppfatta inlärningsomgivningen* och några studerande kritiserade att *materialen* på kurserna var för krävande. (Nevgi & Tirri 2001, 142-144.) Enligt Pihkala-Posti (2012) kan däremot den ofta mer informella stilen på webben sänka tröskeln att delta.

Nevgi & Tirri (2001, 131, 143) anser att *lärarens stöd och respons* blir speciellt viktiga på webbaserade kurser eftersom studerande ofta har lite kontakt med andra studerande. Om läraren inte står i kontakt med enskilda studerande eller responstiden är lång kan studerande känna sig ångestfyllda och även sluta kursen. (Nevgi & Tirri 2001, 140.) Hakkarainen (2001, 16) anser att webbaserade studier fungerar bäst när de är förknippade med mer traditionell undervisning.

Jag presenterar främjande och hämmande faktorer i webbaserad inlärnin g i tabell 1 nedan.

Faktorer i webbaserade studier	Främjande	Hämmande
Flexibilitet i plats och tid	bättre tillgång till studier kan själva inverka på användning av tid och målsättning	kräver stor självstyr dhet (t.ex. svårare att organisera sina studier)
Stor informationsresurs	bättre tillgång till material utanför kursmaterialet individuella inlärningsmiljöer	inlärningsmiljön kan vara svår att begripa materialet kan kännas för krävande
Gemenskaplighet	möjlighet till reflektion dialog, interaktion	känslan av ömsesidig interaktion avbryts lätt
Kommunikation	lätt att dela sina tankar tid att reflektera de blyga och mer tystlåtna vågar ta del mer ofta vardaglig stil sänker tröskeln att ta del	lång responstid kan leda till känslor av isolering och ensamhet konstighet i diskussion möjligen svårt att bestämma vilken stil man borde skriva diskussionen tas inte på allvar kan vara svårare att kommunicera med människor som man inte känner
Konstruktivt	processen är synlig: de svagare ser hur andra gör delad expertis	
Det tekniska		långsam kontakt många färdigheter krävs program och applikationer inte alltid kompatibla
priset		kringutrustningen
lärarens roll	personlig kontakt	långa responstid

Tabell 3. Främjande och hämmande faktorer i webbaserad inlärnin g

3.3.2 Webbaserad språkundervisning

När man talar om webbaserad språkundervisning gäller de mer allmänna främjande och hämmande faktorerna, men fördelarna är kanske även mer påfallande än i andra skolämnen. För vad som helst som man gör i sociala medier använder man något språk. Enligt Pihkala-Posti (2012) sammanfaller grundtanken om användare som aktiva och självstyrda aktörer i sociala medier med de egenskaper som krävs av framgångsrika språkinlärare. Med andra ord antas användare av sociala medier även själva producera innehåll. De klassificerar, utvärderar, delar, kopierar material och blir själva inspirerade av att skriva och konstruera. Språkundervisningens främsta mål är att uppmuntra inlärare att delta aktivt och använda språket och sociala medier aktiverar även de inlärare som håller sig mer passiva under lektionerna. Man har i själva verket märkt att de kan vara bland de aktivaste på webben. Målet i både sociala medier och språkundervisning är att göra passiva läsare till aktiva deltagare, skribenter och producenter av innehållet. Allt man producerar på ett främmande språk är övning. Det lönar sig att använda olika medier i undervisningen eftersom det finns olika typer av inlärare. (Pihkala-Posti 2012)

Det kan vara utmanande för inlärare att se autenticiteten i läroböckernas texter. Det kräver ofta åtminstone fantasi och inlevelseförmåga. Detta är inte fallet med texter på sociala medier. Där kan man ha kontakter med andra grupper på någon annan ort eller utomlands och studerande kan även hitta likasinnade människor utanför sin egen grupp. Autenticiteten är kanske inte ett stort problem för engelskan eftersom studerandena ser och hör den överallt men enligt Pihkala-Posti (2012) är sådana autentiska kontakter speciellt viktiga för mindre språk.

Pihkala-Posti (2012) konstaterar att muntliga övningar inte har blivit vanliga på sociala medier ännu. Det finns applikationer som man kan använda, t.ex. Skype, men kvaliteten på bild och ljud är inte hög och dessutom anser hon att klassrummet är den naturliga platsen att ha muntlig övning medan de studerande kan göra skriftliga övningar och läxor på webben.

Som nackdelar listar Pihkala-Posti (2012) stora mängden applikationer och faktumet att nya applikationer dyker upp och gamla försvinner eller blir avgiftsbelagda. Även hon

tar fram problemet med tekniken. Alla applikationer är inte kompatibla med varandra och brandväggar kan försvåra användningen. Man måste även komma ihåg att uppdatera dem för att de ska fungera på bästa möjliga sätt. (Pihkala-Posti 2012)

Pihkala-Posti (2012) talar även om att upplysa studerande om datasäkerhet, identitetsstölder och källkritik och närmast menar hon då barn och unga. Jag tycker att det även är på sin plats att behandla dessa frågor med vuxna.

3.4 Exempel på verktyg i sociala medier

I detta kapitel presenterar jag de verktyg som hörde till vårt kursprogram eller som de flesta kursdeltagarna använde. Jag lyfter även fram synpunkter på hur väl de kan antas fungera i undervisningen. De förekommer i den ordning som de togs i bruk på kursen, d.v.s. e-post först (kapitel 3.4.1), blogg (kapitel 3.4.2.) sedan och Google-Docs (kapitel 3.4.3.) i egna kapitel. Kursdeltagarna ville lära sig om Skype och facebook och de behandlades på kursen kort. De presenterar jag i kapitel 3.4.4.

3.4.1 E-post

E-post är en snabb och billig webbservice där tjänstoperatören har en ”brevlåda” för var och en av sina kunder. Den är lätt att använda och oberoende av plats och tid. Man kan nämligen öppna den var som helst, bara man kommer ihåg lösenordet. E-post räknas som asynkron, alltså meddelandena ligger och väntar tills adressaten öppnar sin brevlåda för att läsa sina meddelanden, men den kan också användas synkront. Om man har e-posten öppen, kan man svara på meddelandena i realtid.

E-post hör till de första och vanligaste verktygen i olika sociala medier som har använts i utbildningen (t.ex. Tella 1991, Svensson 2008, 15), vilket inte är något under. Den är snabb, lätt tillgänglig, lätt att använda, och dess analogi med vanlig post gör den begriplig även för äldre människor som kanske inte alls har haft med datorer att göra. Svensson 2008, 15) påpekar dock att användandet av e-post åtminstone i vissa grupper håller på att marginaliseras till förmån för s.k. instant messaging.

(Marttunen & Laurinen (2001, 155-156) ser många fördelar med e-posten i undervisning. De anser att eftersom den är oberoende av tid och plats är det möjligt för studerande att använda den när det passar dem bäst. Dessutom får de tid att reflektera

över sina svar. Enligt dem är det lättare för blygare och mer tystlåtna människor att ta del i e-postdiskussioner eftersom e-post sänker tröskeln att delta. Man kan varken se eller höra de andra och de som vanligen dominerar diskussioner kan inte göra det. Dessutom är det ett faktum att språket i e-posten vanligtvis är informellt och huvudvikten ligger vid kommunikation och inte i språkets korrekthet. Detta är också en faktor som gör det lättare att ta del i diskussioner. (Marttunen & Laurinen 2001, 155-156) Man kan sköta internationella kontakter lätt och snabbt, och de här kontakterna kan ge språkundervisningen den autenticitet som ofta saknas.

Man kan använda e-posten till att bearbeta längre texter tillsammans genom att skicka bifogade filer, men om det är flera som delar ansvaret och deltagarna skickar versionerna fram och tillbaka, kan det vara utmanande att kontrollera vilken version som är nyast. Nuförtiden finns det bättre passande verktyg för gemenskapligt skrivande (t.ex. G-docs och wikier) där den sista versionen alltid finns uppdaterad men det är möjligt att återställa tidigare versioner.

3.4.2 Blogg

Enligt Schmidt (2007) är en blogg en webbsida som ständigt uppdateras och där bloggaren tillägger innehåll i form av text, bild eller ljud med mer eller mindre jämna mellanrum. Inläggen förekommer i omvänd kronologisk ordning, dvs. det senaste inlägget uppträder allra högst. Dessutom är det typiskt för bloggar att läsare har möjlighet att kommentera inläggen och på det viset är det möjligt att monologer blir dialoger.

Namnet *blogg* kommer från engelskans "web log" och är egentligen en felsegmentering av ordet webblogg (Krause 2004). Den är en slags dagbok (jfr loggbok på fartyg) som skrivs på nätet och de flesta bloggare använder sina bloggar som sådana och skriver om sina personliga erfarenheter och använder dem som medel att uttrycka sin kreativitet (Schmidt 2007). De är ganska enkla i sina tekniska egenskaper och är användarvänliga, dvs. de kräver inga omfattande kunskaper av sina användare. Man kan i viss mån skapa bloggans utseende själv men bara inom de ramar som tjänsteleverantören tillåter. (Majava 2005.) Mer än hälften av alla bloggare ger viljan att påverka och träffa andra människor på nätet som motivation. De har mer kontroll över innehållet i sina bloggar än de har i andra webbaserade medier, t.ex. hemsidor. (Schmidt 2007)

I undervisningen ger användningen av bloggar otaliga möjligheter från individuella inlärningsdagböcker till gruppernas gemensamma mötesplatser. Majava (2005) skriver i sin artikel om bloggar som inlärningsomgivning att bloggarnas förmåner är just deras *personlighet, diskursivitet och möjlighet att skapa nät av gemenskap*. Han anser dock att den viktigaste skillnaden mellan bloggar och andra inlärningsplattformar är bloggarnas *publicitet* och Krause (2004) delar hans synpunkt.

Downes (2004) listar fem olika typer av bloggar i undervisning. För det första använder lärare dem som *gruppens anslagstavla* där de t.ex. föreslår texter för studerande att läsa och det finns information om gruppens gemensamma ärenden såsom tidtabellen och övningar. Sedan kan bloggar användas som *arkiv för intressanta och aktuella länkar* för ämnet i fråga. Denna funktion är ofta förknippad med den första. Det tredje sättet är att ha den för att *organisera gruppens diskussion*. Lärarna kan även bestämma att evaluera kursen enligt inlägg i diskussionen. Bloggar kan även användas som forum för ett *seminarium*. Studerande kommenterar och bearbetar det de har läst och lär sig på detta sätt. Den femte typen av bloggar i undervisning är studerandenas *individuella bloggar* som en del av kursen. (Downes 2004)

Enligt Farmer (Majava 2005) är det ganska svårt att begränsa vad studerande skriver på bloggarna och därför borde kurserna planeras utifrån studerandenas behov och ett relativt fritt och flexibelt arbetssätt borde vara utgångspunkten. Studerandenas motivering och klara mål blir då viktiga för att diskussionen i bloggen inte ska ta slut. Han anser även att läraren borde vara villig att ta del i diskussionen i en jämlik roll. (Majava 2005)

3.4.3 Google Docs

Google Docs (fr.o.m. april 2012 Google Drive) är ett gratis program på webben som man kan använda för att skriva och dela ut dokument. Google Docs (i fortsättningen G-docs) har en funktion för automatisk lagring. Flera kan redigera dokumentet samtidigt och då finns det möjlighet till samtidig kommentering, det finns en slags chat-box vid sidan av dokumentet. Man kan t.ex. planera något med sina kamrater i realtid även om man fysiskt sitter på olika ställen men det är också möjligt att redigera dokumentet när man har tid. Ytterligare finns det en möjlighet att lämna kommentarer i små ”pratbubblor” som man ser vid sidan av texten. Man kan alltså använda det både

synkront och asynkront och det var en av orsaken till att vi valde det som ett av verktygen på kursen.

En av orsakerna till att vi valde G-docs var att det inte fanns olika versioner av programmet. Dessutom kan man avgränsa skrivrättigheterna. Alla textversionerna finns lagrade och de kan återställas vid behov.

Den viktigaste orsaken till valet var dock att G-docs redan i grunden är ett kollaborativt verktyg. Enligt Hernandez et al (Jonassen 2008, 73) är kollaborativa skrivandets fördelar onekliga. Det främjar positiva relationer i gruppen och leder till aktivare deltagande. Eftersom det finns flera källor blir idéerna och input rikliga och flera olika synpunkter kommer fram. Om människor från olika kulturer tar del, blir idéerna och olika synpunkter ännu rikare. (Jonassen 2008, 73)

3.4.4 Skype och facebook

Skype är en applikation som tillåter sina användare att ringa varandra gratis på webben med förutsättning att båda användare har en dator med programmet installerat och utrustat med högtalare och mikrofon. Man kan även se varandra under samtalet om man har webbkamera. Också videokonferenser är möjliga, men eftersom applikationen uteslöts från det gemensamma programmet för kursen, bekantade vi oss bara med dess egenskap skype-till-skype samtal. (Skype.com)

Eftersom muntlig kompetens är viktigt när man kommunicerar på ett främmande språk, kan Skypes förmåner i språkundervisningen inte nekas och skolorna har börjat använda den i allt större utsträckning. Man kan registrera sig i Skype med vilket namn som helst och problemet kan då vara att faktiskt verifiera att en person är den hon säger sig vara, men i grupper där människorna känner varandra, uppstår inte sådana problem.

Facebook (FB i fortsättning) kan kallas en social gemenskap där man kan ha kontakt med sina vänner och bekanta och dela information. Språket man använder där är vanligen mycket vardagligt och informellt. Registreringen är gratis, men eftersom FB får sina inkomster från reklamverksamhet, samlar de information om användare och profilerar dem för att sälja den här informationen vidare till annonsörer. FBs fördel, när man tänker på möjligheter att använda olika språk, är att den har miljoner användare

överallt i världen. Det finns också en möjlighet att grunda slutna grupper, där man kan ta del endast om man har fått en inbjudan. (Majava 2009.)

4 Analys

4.1 Kursens utgångspunkt och syfte

Kollaborativt lärande och integrering av ämnen utgjorde grunden för planeringen av kursen. Lärarna tog även hänsyn till planen för förbättring av utbildningen vid Institutet *Koulutuspalvelusuunnitelma*, som innehåller visioner och mål för undervisningen och i någon mån styr fördelningen av resurserna på Institutet. Den uppdateras årligen av Institutets utbildningsplanerare och ledningsansvariga lärare som samlar information om trenderna i samhället och går igenom kursförslag från medborgare. Man konstaterar i *Koulutuspalvelusuunnitelma* att framtidens studerande på medborgarinstituten kommer till stor del att vara välutbildade pensionärer, som vill hålla sig aktiva. Kurserna behöver inte nödvändigtvis ha höga mål eftersom sådana studerandes andel som i planen kallas för *vardagsrumskunder* kommer att öka. Vardagsrumskunder är studerande som vill ha en trevlig, avslappnad stämning och sammanhållning på kurserna samt göra saker själva enligt sina intressen. Informationen stöds av resultaten i *Undersökning om vuxenutbildning* (FOS 2006).

Kursens allmänna syfte var att bjuda kursdeltagarna på autentiska situationer där de kunde använda engelska (och även andra språk) och sociala medier och ge stöd i dem när det behövdes. Kursplanen (Bilaga 3 och 4) gav konkretare mål för kursen och kursdeltagarna själva kunde sätta personliga mål inom ramarna av verksamheten som var avsedd att aktivera kursdeltagarna.

När planeringen av kursen började på våren 2009 i samband med ett internationellt projekt diskuterade läraren i ADB med mig och andra språklärare om hurdana förväntningar och behov vi hade gällande sociala medier och undervisningen av språk. Med hjälp av dessa diskussioner bestämde hon vilka verktyg som skulle tas i bruk på kursen. Jag själv är en typisk kvinna av den äldre generationen som hade enbart lite kännedom om sociala medier. Jag hade använt e-post och textbehandlingsprogram och sökt information på webben. Jag hade även ett FB-konto som min dotter hade skapat åt

mig för flera år sedan, men jag kände mig inte hemma där och hade inte använt den på länge. Jag hade föga kännedom om bloggar och wikier och hade aldrig använt Skype. Visst hade jag funderat på webbens enorma möjligheter i språkundervisningen men jag hade varit för rädd för tekniken att ta dem i bruk för att inte tala om att utveckla idéerna vidare. Nu var jag entusiastisk att experimentera eftersom jag visste att jag kunde få stöd av en sakkunnig lärare.

Enligt min kollegas erfarenhet av kurser och klubbar i ADB med åldrande människor bör verktygen vara ganska enkla att använda eftersom det kan uppstå problem inte bara med tekniken utan även med gestaltningen av webbsidor och navigationen på sidorna. Verktygen borde även vara gratis. Bloggen grundades med wordpress.com.

Studerande kan uppleva ensamhet i nätstudier. Därför ville vi även ha traditionella kontaktlektioner. Det är lättare att arbeta tillsammans med människor som man känner. Enligt forskningen (FOS 2006) är sociala kontakter dessutom ett av de viktigaste skälen till att ta del i kurser i det fria bildningsverket.

Innan kursen började, tog jag del i en kort kurs i användningen av bloggar i undervisningen avsedd för lärare och en verkstad med sociala medier i undervisningen. Sedan försökte jag hitta en passande grupp för projektet. Deltagarna borde ha grundkunskaper i engelska och i användning av webben. Det fanns två grupper som hade studerat engelska i några år och där alla hade en e-postadress. När idén introducerades till dessa två grupper var de inte villiga att delta i den webbaserade undervisningen och vi beslöt att grunda en ny grupp för projektet.

4.2 Studerandena på kursen

De flesta studerandena på medborgarinstituten är kvinnor i medelåldern eller äldre med relativt hög utbildning. Män och yngre kvinnor (mellan 20 och 30 år) är minoriteter (FOS 2006). Det finns flera skäl till detta. Yngre människors utbildning har ofta med yrket att göra, de håller på att grunda familj och har inte mycket fritid. De traditionella ämnena på medborgarinstituten intresserar inte män och de fortbildas ofta av sina arbetsgivare. (Aikuiskasvatuksen tutkimusseura 2012)

Åldersfördelningen för deltagarna på kursen kan jämföras med den allmänna åldersfördelningen på kurser inom det fria bildningsarbetet (FOS 2006). Bara två av kursdeltagarna under det första året och tre under det andra var i arbetsålder, alla andra var över 65, men kursen var ju först och främst avsedd för pensionärer. (jfr kapitel 1.2.) Kursen hade 13 studerande i början av båda läsåren, 12 kvinnor och en man. Kvinnorna utgör majoriteten av medborgarinstitutets studerande, dvs. över 70 % av alla studerandena på medborgarinstituten är kvinnor. På vår kurs var andelen kvinnor över 90 %. (FOS 2006)

På kursen kunde nästan alla deltagare räknas som vad man i planen för förbättring av utbildningen vid Institutet *Koulutuspalvelusuunnitelma* beskriver som ”vardagsrumskunder”, dvs. lite äldre välbärgade, relativt högt utbildade människor som inte har formella mål utan det som är viktigt för dem är att utveckla sina kunskaper i en angenäm miljö. Våra kursdeltagare är alltså mestadels inlärnings- och verksamhetsorienterade. Detta betyder inte att de inte skulle ha haft några mål alls. De flesta ansåg övning på vardagligt talspråk och kännedom om sociala medier som orsaker att komma till kursen. Några angav övning på italienska och spanska som motiv fast man inte hade undervisning i dem på kursen utan bara möjlighet att vara i kontakt med spanska och italienska motparter.

De fyra intervjuade personerna är pensionerade kvinnor. Två av dem, Karin och Lisa, har nyligen blivit pensionärer medan Märta och Tove har varit i pension redan 5-7 år. Karins och Lisas tidigare studier i språk har varit starkt förknippade med förändringar i arbetslivet och fast de i någon mån har varit självstudier har dessa studier för det mesta varit anordnade av deras arbetsgivare. Märtas och Toves studier i vuxenålder har varit mer av intresse för språk och möjlighet att använda dem i privatlivet, t.ex. under resor.

Alla fyra kvinnor har en relativt positiv självbild som språkstuderande. Karin har alltid varit duktig i språk i skolan och även gjort karriär som översättare och korrespondent. Fast Lisa inte har några positiva minnen av sina språkstudier och tycker att för att lära något språk har hon varit tvungen att arbeta hårt (fi. ”tankata”), har hon klarat av mycket krävande språkanvändningssituationer på jobbet. De var dock mest skriftliga uppgifter. Exempel 2 visar att uppgifterna kunde kräva mycket expertis. Hon hade till

uppgift att skriva ordlistor över nya termen på finska tillsammans med sina arbetskamrater.

Ex.2 Lisa: Och sedan tänkte vi tillsammans, att hur vi skulle nu liksom, vad den här termen nu heter på finska (Intervjuaren: Ja.) Och sedan skrev vi den.

Tove var i början av kursen lite tveksam om hon kunde klara av den. Hon säger att kursen kändes så krävande att utan lärarens uppmuntrande ord alldeles i början av kursen skulle hon ha slutat efter ett par gånger. Hon har mött höga förväntningar i språkstudier i sin ungdom, vilket har påverkat hennes självförtroende något. Dessutom visste hon ingenting om G-docs och bloggar före kursen, vilket möjligen gav henne en känsla av att kursen var krävande. Märta för sin del har rest runt Europa med sin familj och lärt sig klara sig med de språkfärdigheter hon då hade och fått fint gensvar. Hon har en mycket positiv attityd till att använda främmande språk och ny teknologi.

Världen var mycket annorlunda när dessa kvinnor gick i skola. Märta berättar hur hon och alla hennes syskon använde en och samma lärobok efter varandra. Både Lisa och Tove nämner en resa till Helsingfors som något stort. Den utomstående världen var svår att nå på den tiden jämfört med dagens möjligheter med webben.

Världen höll på att förändras allt fortare när kvinnorna växte upp. Massmedierna, först och främst radion, men för Tove även televisionen, spelade redan då en avgörande roll som motivering för att studera språk. De lyssnade på musik på främmande språk och kopierade texter av sina favoritsånger eller skrev brev till sina idoler. Modiga vänner flyttade utomlands och de fick kontakter i främmande länder även på detta sätt.

4.2.1 Märta och Tove, på kursen redan från början

Både Märta och Tove har bott på samma ort hela sitt liv. De gick i samma skola med några års mellanrum och de hade samma lärare. De är båda intresserade av att resa; Märta har rest runt Europa med sin man med bil men Tove har inte rest så mycket som hon har önskat. De båda nämner resorna som en av de viktigaste orsakerna till att delta i kursen men medger att de är även intresserade av att lära sig om sociala medier. Tove har använt Skype för att ha kontakt med sin dotter som studerade utomlands. Märta har deltagit i en ADB-klubb på Institutet i några år och är bekant med t.ex. YouTube. Båda uppger att de redan i början av kursen hade tillräckliga kunskaper i att använda e-post.

Märta är den äldsta i gruppen. Hon har varit pensionerad i flera år och efter pensioneringen har hon deltagit i flera olika slags kurser på Institutet; från handarbeten till keramik och från språk till ADB-klubbar. Samtidigt med denna kurs gick hon i en annan kurs i engelska som hon kallade ”kursen i grammatik” och ADB-klubben samt kurserna i keramik och vävning. Hennes intresse för studerandet väcktes först på riktigt när hennes son gick i grundskolan. När hon skulle hjälpa sonen med matematik, märkte hon att hon inte förstod någonting av det. Därför tog hon del i grundskoleundervisningen för vuxna som anordnades på Institutet då och märkte att det inte alls var så svårt som hon hade tänkt. Hon hade nämligen hunnit studera i samskolan eftersom hennes syster hade tagit henne till intagningsprovet, men enligt hennes egna ord var hon inte mogen för det då och efter en tid gick hon tillbaka till folkskolan.

Ex. 3 *Märta: [J]ag har gått i samskolan ett och ett halvt år när min syster ordnade detta. Hon tog mig till [intagnings]provet, kollade om jag hade kommit in och hon... Jag var verkligen inte skolmogen då.[...] Vi var 45 elever i klassen och jag satt där i sista pulpeten, så jag gjorde allt annat än det man borde ha gjort.*

Erfarenheterna från grundskolan var så uppmuntrande att hon fortsatte med studier i vuxengymnasiet. Hon beskriver ofta den kraftiga entusiasmen och motivationen hos vuxna studerande som studerar av egen vilja, t.ex. i en berättelse om en gymnasielärare som troligen ville hålla sig till Gauss betygsfördelning och inte ville ge höga vitsord till alla.

Ex. 4 *Märta: En lärare i tyska hade mage att säga: 'Provet har gått väldigt bra. Jag kan ändå inte ge er alla en tia. Men hon förstod ju inte hurdan motivation vi hade, vi som var vuxenstuderande.*

Hon fortsatte med att studera språk på Institutet men sedan blev hennes jobb ett hinder för studier (jfr vuxna och livssituationen). Hon började nämligen jobba på kvällarna och kunde inte delta i kurserna mera och studierna fick vänta tills hon blev pensionerad.

Hon har en bra självkänsla. Hon jämför sig inte med andra studerande utan med de mål som hon har ställt till sig själv. Hon rubbas inte heller av andras åsikter om hennes kunskaper i språk och har format en klar bild av vuxenstudier.

- Ex.5** *Tove: [...] men vi tre är kanske lite, liksom, sämre i engelska än de här som [kan] på riktigt. Jag tycker att de kunde heh gå i diskussionsgrupper.*
Märta: Men inte är det... Vuxna människor, ja, de har alltid olika kunskaper och att det skulle vara möjligt att bilda en grupp, så alltid finns det...
Tove: Ja, det är sant. Alltid har någon bättre kunskaper och någon...
Märta: Ja, och det är inte frågan om hur bra man gör och kan utan det är ens dåtida situation också. Åtminstone jag upplever det inte så att... Och det kan också bero på hur trött man är. Ibland är man så trött, att man inte orkar liksom, att det... Att man måste ta det lite lugnare då.

Märta är medveten om hur livssituationen kan påverka vuxnas studier och möjligen syftar hon även till åldrande studerande och deras kondition. Det var något som vi lärare funderade på under ett par tillfällen då vi inte lyckades motivera eller hjälpa studeranden att ta del i bloggen. Med åldrande studerande finns det en större möjlighet att de har någon sjukdom eller nedsatt fysiskt tillstånd som kan påverka studier. Märta berättar om sin nedsatta hörsel i ena örat men att hon har lärt sig att hantera det. Hon vill ännu inte använda hörapparat eftersom hon tycker att andra människor talar på ett onaturligt sätt när de märker det.

Toves skolgång började i positiv anda och hon lyckades i sina språkstudier i samskolan. Hon hade en positiv självbild som språkinlärare. Först på handelsinstitutet fick hon svårigheter med språkstudier eftersom hon var en av de första studerandena som blev intagen direkt från handelsskolan utan att ha tagit studenten. Man antog ändå på handelsinstitutet att alla studeranden hade en viss språklig nivå, vilket hon och några andra inte ännu hade nått. Hon blev dock inte nedslagen utan fortsatte att studera engelska på Institutet. Även hon tvingades sluta på grund av livssituationen som så ofta är fallet med unga mammor. Hon började studera engelska på nytt i en grupp avsedd för äldre människor efter att hon hade blivit delpensionerad.

I arbetslivet använde hon lite engelska när hon skrev affärsbrev och svarade i telefon. Annars använde hon inte mycket främmande språk. Hennes dröm var att våga resa utomlands på tumanhand med sin man.

Hon deltog i en annan mer traditionell kurs i engelska på den första vårterminen och började studera spanska efter att ha fått en spansk vän. Hon var mycket entusiastisk över kursen i spanska men kände sig inte riktigt hemma på kursen i engelska och slutade.

Enligt Tove är det ganska lätt för henne att lära sig språk men å andra sidan märker man att hon känner sig lite osäker och värderar stöden som hon får av läraren. Hon jämför sina kunskaper i engelska med andras och räknar sig själv till de tre ”sämsta” i gruppen (jfr exemplet ovan).

4.2.2 Lisa och Karin, som kom med det andra läsåret

Lisa är född på orten men flyttade bort för att studera. Hon har nyligen pensionerats och har just flyttat tillbaka till sin födelseort. Karin har bott på orten i flera år men har jobbat i en annan stad. De är båda relativt högt utbildade. Deras förhållande till språkstudier är redan i grunden annorlunda jämfört med Märta och Tove. Enligt Lisa har hon alltid haft svårt att lära sig främmande språk och anser att det alltid har varit ett hårt arbete medan Karin studerade språk och gjorde sin karriär som korrespondent och översättare. De har båda arbetat i flera multinationella företag och därför har även Lisa använt främmande språk i sitt jobb.

Lisa nämner en stor rädsla för att göra fel, vilket inte är ovanligt bland representanter för den äldre generationen. I skolan hade hon en känsla att bara de som redan kunde fick svara.

Ex. 6 *Lisa: Det var som med sjungandet i skolan. De som kunde fick sjunga. Åtminstone så kändes det.*

Hon har studerat flera olika språk genom åren. Hennes språkstudier var förknippade med jobbet och hon studerade de språk som användes i företaget. Hon arbetade med ett specifikt fackspråk och lagtexter men ändå anser hon sina kunskaper i engelska bristande. Hon preciserar dock att det är vardagsspråket hon inte behärskar. Hon längtar efter diskussioner och övningar som koncentrerar sig på språket på vår kurs.

Samtidigt med denna kurs började hon studera spanska. Hon hade en längre resa till Spanien i sikte på våren. Hon är troligen den mest målorienterade studeranden av de intervjuade kvinnorna.

Karin är den enda som inte är född på orten men hennes beskrivning av skolåren liknar de andras. Hon var duktig i språk och har goda minnen av sina språklektioner. Hon har jobbat i några stora företag som korrespondent och översättare men hon har även

studerat andra främmande språk under sin karriär än de som hon använde dagligen. Hon har även en vid kännedom om kontorselektronik och tekniska hjälpmedel.

Båda hade använt mycket e-post och webben som informationskälla men de hade inte kännedom om de andra verktyg för sociala medier som användes på kursen. En av de viktigaste orsakerna att delta i kursen för dem var att lära sig engelska, speciellt talspråk.

Livssituationen anses påverka speciellt vuxnas studier (Manninen 2001, 64–65). Detta gäller i stor grad de intervjuade kvinnorna. När de var yngre satte familje- och arbetslivet ramarna för deras studier. Nu när dessa kvinnor är pensionerade har de större möjlighet att ägna sig åt sina studier hur och när de vill.

Enligt Manninen och Luukannel (2008, 43, 68) är intresset för ämnet, socialt umgänge och viljan att prova något nytt de viktigaste orsakerna för studier på det fria bildningsarbete. Kvinnornas motiv till att delta i kursen faller inom dessa ramar. De var alla intresserade av att lära främmande språk och om sociala medier. Alla är bekanta med e-post men Märta och Tove har även använt några andra verktyg. (t.ex. YouTube och Skype).

Manninen & Luukannel (2008, 18) presenterar Houles (1961) indelning av studerande som inlärnings- mål- och verksamhetsorienterade. Dessa kvinnor kan för det mesta anses vara inlärnings- och verksamhetsorienterade, vilket de flesta studerande i det fria bildningsarbete är eftersom det inte finns några krav som kommer utanför. De viktigaste skälen att välja ett specifikt språk på en kurs i det fria bildningsarbete anges ofta vara viljan att klara sig bättre när man reser, att ha sociala kontakter och att man är intresserad av landet och kulturen där språket i fråga används. (Manninen & Luukannel 2008, 50). De två först nämnda skälen kom fram i kvinnornas intervjuer och engelska som ett internationellt språk kan ge tillgång till andra kulturer. Det första läsåret innehöll resor, vilket Märta och Tove nämnde som en viktig orsak att delta i kursen. De båda var intresserade av att lära om kulturen och människor i dessa länder.

Enligt Lankshear & Knobel (Luukka & al 2008, 23, Luukka 2009, 8) uppfattar människor av denna generation kunskap som någonting experterna har och teknologin

har värde som medel. Det faktumet att dessa kvinnor hör till en generation av den industriella världen påverkar deras sätt att studera på en webbaserad kurs.

De nya studerandena hade en hög startnivå både när det gäller kunskaper i engelska och tekniska färdigheter, men de hade inte bekantat sig varken med bloggar, G-docs eller FB. Alla de intervjuade kvinnorna hade däremot använt webben för att skaffa information och hade tillräckliga färdigheter i att använda e-post. Enligt dem vållade användning av Skype inga större svårigheter för dem.

Enligt Tella (Tella & al 2001, 35) är det viktigt att man har tillräckligt med tid att ta nya verktyg i bruk. Det tar mycket tid och otaliga repetitioner och ändå kan problem med användningen av verktyg uppstå. Speciellt för studerande av den äldre generationen är det inte lätt att börja använda verktyg, vilkas koncept är alldeles nya för dem. E-post och Skype som liknar brevväxling respektive telefonsamtal var relativt lätta att använda men alla de intervjuade kvinnorna hade problem med att använda blogg och G-docs. Lisa ville inte delta i diskussioner inom FB-gruppen.

4.3 Kursen förverkligas

4.3.1 Läsår 1

Kursen bestod av tolv kontaktlektioner med två undervisningstimmar per gång av vilka de två första var planerade för att kursdeltagarna skulle bekanta sig med varandra och två av de första av verktygen som hade valts för kursen, nämligen bloggen och e-posten. Jag berättade allmänt om kursens syfte och Grundtvig-projektet som kursen var förknippad med och den språkliga delen var att lära känna varandra. Studerandena berättade om sig själva i små grupper och de bytte grupp ett par gånger. Under den första kontaktlektionen hade studerandena inga datorer till sitt förfogande men vi visade dem gruppbloggen och hur man kommer in dit. Jag skrev hemuppgiften på bloggen under lektionen för att visa hur det går till. Den första uppgiften var att kontakta två andra studerande via e-post och bekanta sig med motparten. Uppgiftens mål var att främja gruppens integration. Lärarna bestämde till vem deltagarna skulle skriva.

De två första kontaktlektionerna hölls två veckor i rad men annars hölls lektionerna varannan vecka. Meningen var att studerandena träffas på nätet och arbetar där med sina

uppgifter mellan lektionerna. I början av varje kontaktlektion på höstterminen intervjuades studerandena kort om hur de hade lyckats med hemuppgifterna. Detta skedde på finska fast annars användes enbart engelska på lektionerna. Att skicka e-post lyckades relativt bra. Nästan alla hade skickat e-post. Det fanns dock några som var lite frustrerade över att de inte hade fått respons eller lyckats nå fram med sin e-post, t.ex. därför att mottagarens e-postlåda var full.

Den andra lektionen ägnades nästan helt och hållet åt att lära använda kursbloggen. Det visade sig vara mer utmanande än lärarna hade tänkt sig. Alla hade några slags problem med den. För de flesta var många av termerna främmande även på modersmålet (studerandena fick ett stödpaper som visar en finskspråkig blogg), vilket ledde till att för dem som inte på förhand visste vad bloggar är, var det krävande att förstå dess funktioner på engelska. Men det fanns även andra problem. När de kom hem hade många glömt hur de kunde hitta kursbloggen eller de hade glömt sina användarkoder eller lösenord. Eftersom hemuppgiften (Besök kursbloggen, kommentera ett inlägg och skriv ett eget) var skriven på bloggen kunde de inte göra den. Även ett par av de mest erfarna hade missförstått uppgiften och grundade nya bloggar i stället för att skriva på kursbloggen.

Efter problemen med bloggen i början av kursen reddes svårigheterna ut och studerandena delade sina erfarenheter av kursen och bloggen och hjälpte även varandra med problem. Hemuppgifterna handlade om partnerländer och hur de skulle presentera Finland och sin hemort.

Senare på hösten bekantade sig studerandena med G-docs som lärarna tyckte var ett passande verktyg för grupparbeten. Studerandena hade också möjlighet att resa utomlands med lärarna till projektmöten.

Resorna till projektmöten gav kursen rytm och en stor del av uppgifterna hade med dem att göra. Det var sammanlagt tre resor som studerandena kunde delta i: till Portugal, Italien och Spanien. Den första resan ordnades ganska tidigt i början av höstterminen och två på våren med tre månaders mellanrum. De andra aktiviteterna (museibesök och fester) ordnades när det fanns tillräckligt med tid för dem. Det blev endast ett museibesök i Finland i stället för de två planerade men vi besökte Prado (ett stort

konstmuseum i Madrid) under vår resa till Spanien. Det blev två fester, den ena före jul och den andra före påsk. Vi bad våra gäster att berätta om jul- och påsktraditioner i sina hemländer.

I början koncentrerade vi oss på kontaktlektionerna på small talk och fraser som man behöver när man bekantar sig med någon. Senare behandlade vi några av de språkproblem som dök upp under lektionerna eller när studerandena skrev på bloggen. Också problem med IKT togs upp i den takt de dök upp och när studerandena inte hade kunnat lösa dem på egen hand.

Partnerorganisationerna hade ganska olika utgångspunkter i projektet och kontakterna mellan deras studerande och våra blev inte så omfattande som vi hade önskat oss. Verksamheten i de italienska och spanska organisationerna liknade mest vår verksamhet, men italienska kollegor var mest intresserade av att utveckla språkkurser på Moodle och de spanska kursdeltagarna var studerande på en ADB-kurs och kunde inte tala engelska. Till slut skrev den italienska gruppen en kommentar på vår blogg på italienska men senare kom det fram att alla våra studerande inte hade märkt den. Eftersom italienarna inte hade redaktörsrättigheter till vår blogg var de tvungna att skriva en kommentar och därför var den inte lätt att upptäcka.

På våren under läsår 1 anordnade den italienska partnerorganisationen en fototävling på Flickr för sina studerande och nästan alla våra studerande besökte sajten. Två av våra studerande valdes till domare i tävlingen. Tävlingen väckte livlig diskussion på kontaktlektionerna men ingen större aktivitet på bloggen. Många studerande på den spanska organisationens kurs blev aktiva på FB efter den första resan på våren när de finska lärarna informerade om FB-gruppen på projektmötet. Lärarnas roll för fungerande relationer till partnerländerna kan inte undervärderas.

I Polen och Portugal var verksamheten annorlunda och det fanns ingen studiegrupp som kunde ha varit i kontakt med våra studerande. I Polen var kurserna korta och studerandena byttes ofta och den portugisiska partnern var mer intresserad av hur användning av och innehållet i sociala medier i undervisningen kunde evalueras. De portugisiska lärarna var dock aktiva i FB-gruppen.

4.3.2 Läsår 2

Det andra läsåret började i stora drag på samma sätt som det första men det fanns två större skillnader. För det första bekantade vi oss med kursens verktyg för sociala medier på finska under den första kontaktlektionen. Under det första läsåret hade detta skett på målspråket och endast ett stödpaper med översikt över en finskspråkig blogg hade delats ut för att underlätta förståelse. Lektionen var avsedd som repetition och förtydligande för första årets studerande och som en effektiv introduktion för de nya studerandena. Nästa kontaktlektion hölls redan inom en vecka och då gjorde vi samma introduktion till kursen och verktygen på engelska. Den här förändringen gjorde vi på basis av erfarenheterna från det första läsåret.

Den andra skillnaden var det internationella kafferummet som gruppen anordnade cirka en gång i månaden (sammanlagt 7 gånger under läsåret). Deltagarna serverade kaffe och te och hade lite program, t.ex. några av de utländska studerandena på orten presenterade sina hemländer kort. Idén var att ordna en informell mötesplats för människor med olika språkliga bakgrunder och samtidigt ge våra studerande autentiska möjligheter att använda ett (eller flera) främmande språk. Kafferummet var öppet och gratis för alla. Vi skickade inbjudan till alla språkgrupper på Institutet och till den lokala yrkeshögskolan där det fanns många utländska studerande samt hade annonser på de största lokala butikernas anslagstavlor. Flera studerande från yrkeshögskolan kom och några från Institutets andra språkgrupper (engelska och finska) men bara från sådana grupper där läraren speciellt hade uppmuntrat sina studerande att komma. Vi hade personliga kontakter på yrkeshögskolan som tog med sig andra studerande till Kafferummet. Ingen kom p.g.a. att de hade sett annonserna på butikernas anslagstavlor.

Studerandena på vår kurs delades in i smågrupper och de här smågrupperna turades om att ha ansvar för Kafferummet. Fast det var bara ett par studerande i taget som hade en större roll i Kafferummet, deltog alla i planeringen och förverkligandet av kvällen efter sin förmåga och allas uppgift var att se till att gästerna trivdes. Små flaggor på våra namnskyltar indikerade vilka språk var och en av oss kunde och var villiga att tala. På detta sätt fick studerandena möjlighet att använda flera olika språk. Fast vi fick rikligt med språkövning i Kafferummet hoppades vi dock också kunna ha fortsatta kontakter med studerandena i våra partnerländer.

I det fria bildningsarbetet är studerandet frivilligt och många faktorer påverkar när studerandena bestämmer om de fortsätter med sina studier. Omständigheterna i deras liv förändras år för år eller de kan redan ha beslutat att ägna sig åt studierna enbart en viss period. Om kursen inte uppfyller deras förväntningar och behov slutar de vanligen på kursen. De flesta av studerandena fortsatte på hösten. Två slutade, den ena eftersom studieledigheten tog slut, den andra var inte riktigt nöjd med språkundervisningen på kursen och flyttade till en mer traditionell språkkurs.

Kursen fick fyra nya studerande. Det fanns en till som skulle börja lite senare på hösten men situationen förändrades och han började aldrig. Kursen började alltså med tolv studerande, elva kvinnor och en man. Tre av studerandena var arbetslösa i början av kursen. När två av dem fick jobb betydde det att de inte kunde delta i kursen fullt ut. Dessutom jobbade en av pensionärerna under längre perioder i sin förra bransch.

Internationella kontakter ger språkkurserna autenticitet och mervärde. Många av våra studerande tyckte om kontakterna med studerande i våra partnerorganisationer. Nätet underlättar dessa kontakter. I vårt fall fungerade samarbetet mellan studerande i olika länder inte på bästa möjliga sätt. Det tar tid att bygga gemensamma handlingsätt när utgångspunkterna är olika.

Alla gemensamma aktiviteter, i vårt fall även organiseringen av festerna och Kafferummet samt museibesöken ökade mängden kontakter mellan våra kursdeltagare och således användningen av engelska, vilket var syftet. Användningen av sociala medier underlättar även kommunikationen mellan grupper fast personliga kontakter är av stor betydelse när man organiserar ny verksamhet. T.ex. Kafferummets gäster var alla inbjudna personligen och planeringen av Kafferummet lyckades bäst på lektionerna.

Under det första läsåret skedde all verksamhet på kursen enbart på engelska och det var krävande för många att använda de nya verktygen. Fast vi gick genom användning av bloggar och G-docs även på finska i början av det andra läsåret, hjälpte det inte mycket och även några som tidigare hade skrivit på bloggen sade att de inte alltid lyckades med det mera. Detta behandlar jag mer genomgående i kapitel 4.4.

4.4 Om sociala medier som användes på kursen

Sociala medier som inlärningsomgivning stöder den nutida inlärningsuppfattningen att studerande tillsammans bygger upp sin kunskap genom det de upplevt och lärt sig tidigare. Olika verktyg har olika egenskaper och man ska välja dem enligt deras ändamålsenlighet.

Grunden för val av verktygen på kursen var att de var gemenskapliga, lätta att använda och gratis. Skype hörde till den ursprungliga planen men på grund av tidsbrist slopades det. För de som ville ta det i bruk ordnades extra lektioner och några studerande använde det under kursen. E-post, gruppblogg och G-docs blev således de verktyg som utgjorde basen för den webbaserade delen av kursen. Studerandena själva kom på idén att skapa en grupp i FB. I följande kapitel kommer jag att beskriva hur vi använde dessa verktyg under kursen.

4.4.1 E-post

Studerandena använde e-post flitigt i kommunikation på tumanhand, med läraren och varandra. Jag har ingen orsak att tvivla när de berättade att de skrev till varandra på engelska. Några studerande skickade e-post även till studerande i partnerländer vilka de hade lärt känna på resorna.

Man kan anta att orsaken till att användningen av e-post tycktes fungera bäst av dessa medier är analogin med traditionell brevväxling. Den är lätt att använda och konceptet är lätt att förstå. Det kommer fram i t.ex. Märtas kommentar om att hon alltid hade velat ha en brevvän utomlands och att det var verklighet nu.

Ex. 7 Märta: [J]ag tänkte redan för många år sedan, att eftersom unga människor har brevvänner och så, varför kunde inte sådana här gamla människor ha dem. Att liksom ha brevvänner. Och nu har jag äntligen sådana.

Hon mejlade med en italienska och även med en kvinna i Spanien fast kvinnan inte kunde engelska och Märta inte kunde mycket spanska. Alla kursdeltagarna hade använt e-post tidigare och sade att de hade tillräckliga färdigheter i att använda den redan i början av kursen.

Karin jämför e-post och fax på jobbet och säger att e-post är osäkrare i kontakt. När man skickade ett fax, fick man alltid bekräftelse att faxet hade mottagits, men med e-

post kan man inte vara säker på att meddelandet har nått fram. Enligt henne är det därför människor ofta klagar över att de får så mycket e-post att de inte hinner eller orkar läsa och besvara alla. Karin och Lisa berättar att de hade väntat på några svar ganska länge. Om responstiden är lång i asynkron interaktion, kan känslan av interaktionen brytas och studerande kan känna sig isolerade. (Nevgi & Tirri 2001, 140, Majava 2005)

4.4.2 Blogg

En gemensam blogg grundades för vår kurs som en informell mötesplats för kursdeltagarna utanför kontaktlektionerna. Lärarna presenterade idén att studerandena kunde ha kontakt med varandra där när de hade problem med uppgifterna eller bara ville dela med sig av sina tankar och upplevelser. De dialoger som handlade om problem med språket eller teknologin kunde sedan lagras med taggen ”inlärningsprocess” så att de lätt kunde återvända till dem senare om så behövdes. Denna möjlighet användes dock litet. Begreppet ”tagg” var svårbegriplig för många varför lärarna övergav planen att använda tagg.

För att tröskeln att skriva på bloggen skulle vara låg kommenterade eller korrigerade läraren inte språkfel i de enskilda inläggen utan tog upp upprepade problem med språket senare på kontaktlektionerna (t.ex. en övning på användning av orden *job/ work/ task*).

Bloggen var offentlig men kunde inte hittas via sökmotorer så att även de blygaste skulle våga skriva på den. Kursen var en del av Grundtvig-projektet och lärarna i dessa partnerorganisationer fick adressen. Jag som lärare på vår kurs hoppades att publiciteten och diskussionerna med utomstående, t.ex. partnerorganisationernas studerande, skulle leda till mer finslipade inlägg. Jag tyckte dock att studerandena själva borde bestämma om de ville ha bloggen mer öppen. Det var ett par studerande som skulle ha velat ha en bredare publik men det var några som inte ville det och andra som inte ens hade klart för sig vad bloggens roll var. Därför ändrades inte offentlighetsinställningarna.

I början av läsåren fäste vi uppmärksamhet vid att bekanta oss med gruppbloggen. Detta började mödosamt med många problem. WordPress-bloggen fungerade bättre med Mozilla Firefox än Explorer som många vanligen använde. Användarnamn och lösenord samt bloggans adress förorsakade problem. Det var också svårt för många att uppfatta vad bloggen egentligen var. Blogg var det mest obekanta verktyget för studerandena.

När de intervjuades i början av kursen berättade endast ett par studeranden att de hade någon kännedom om bloggar.

Tabell 4 *Aktiviteten på kursbloggen år 2010-2011* anger antalet inlägg utom de inlägg som studerandena skrev på lektionen då vi övade publicering på bloggen. De räknades inte med eftersom vi även lärde oss om hur man tar bort inlägg. Lärarnas inlägg anges med en siffra eftersom lärarna ofta publicerade inlägg tillsammans och inte som individer. Numret i parentes anger antal kommentarer och U står för utkast, dvs. i bloggans arkiv finns texter som skribenten av någon anledning inte har publicerat. Även studerandena som slutade på kursen finns med. De anges med asterisk (*).

Det framgår av tabell 1 att alla inte lyckades publicera på bloggen i september. Tella & al (2001, 35) påpekar att studerande ofta behöver tekniskt och pedagogiskt stöd på en webbaserad kurs och att även starten på kursen kan ta längre än på normala kurser. Han Tella 1991, 145) anser även att det kan ta flera månader att etablera den sociala strukturen i en grupp, dvs. engagera sig i gruppen och lära sig hur den fungerar. Hakkarainen (2001, 21) delar hans åsikt.

Under december hade vi inga lektioner på grund av vintersemester. Studerandena tycktes även ta semester från sina studier eftersom ingen skrev någonting på bloggen. I januari skrev studerandena en gemensam berättelse på G-docs (se 4.5) som sedan publicerades på bloggen och nästan alla deltog. Det fanns dock ett par studerande som fortfarande inte skrev på bloggen, men de flesta hade delat sina idéer där. I februari och mars var det något ”tystare” på bloggen, vilket troligen berodde på läxornas art (Att skriva frågor på G-docs för dem som reser; Planering av festerna; Att skriva frågor på G-docs om problem med datorn), men aktivitet började igen i april och lärarna hade orsak till optimism inför det andra läsåret.

Läsår 1	9/10	10/10	11/10	12/10	1/11	2/11	3/11	4/11	totalt
Stina	3 (8)	2 (3)	0 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	0 (0)	1 (3)	22
Märta	1 (5)	3 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0)	1 (1)	1 (0)	4 (1)	18
Hanna	2 (3)	3 (0)	0 (0) U *	-	-	-	-	-	9
Astrid	1 (3)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0)	1 (0)	3 (0) U	10
Lina	1 (1)	1 (2) U	1 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0) U	9
Kerstin	3 (2) U	0 (2)	0 (3)	0 (0)	0 (0)	0 (2)*	-	-	13
Berit	0 (0) U	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	U	2
Tove	2 (1) U	0 (1)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	1 (0)	10
Kajsa	0 (0)	1 (0)	2 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	0 (1)	0 (0)	5
Jan	1 (4)	0 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	0 (1)	0 (1)	2 (1) U	14
Ylva	1 (1)	2 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	4
Ester	1 (2)*	-	-	-	-	-	-	-	3
Lisa	1 (1)*	-	-	-	-	-	-	-	2
lärarna	1 (2)	4 (4)	2 (1)	1 (1)	5	3 (2)	3 (1)	5 (1)	36
totalt	54	31	13	2	7	15	8	27	157

Tabell 4 Aktiviteten på kursbloggen år 2010-2011: antal inlägg (antal kommentarer), U = utkast, * slutade på kursen

Märta berättar om hur hon skrev på bloggen nästan dagligen under det första läsåret men antalet publicerade inlägg och utkast bekräftar detta inte. Hon berättar dock att hon först skrev sina texter med textbehandlingsprogrammet Word för att kontrollera skrivfel och hon har kanske haft svårigheter med att bifoga sin text till bloggen. Under kursen hade studerandena även flera skriftliga uppgifter som de skrev tillsammans på G-docs.

Länkarna till alla smågruppers G-docs fanns på bloggen och vanligen publicerades även de färdiga texterna på bloggen. Det är rimligt att anta att många studerande ansåg G-docs som en del av bloggen. Dessa faktorer kan förklara inkonsekvensen mellan de uppgifter som jag fick från bloggen som administratör och Märtas berättelse.

Tabell 5 anger aktiviteten på kursbloggen år 2011-2012. Antalet inlägg anges först och antalet kommentarer anges i parentes. Lärarnas inlägg och kommentarer anges med en enda siffra eftersom de vanligen arbetade tillsammans på bloggen. Det finns några texter på bloggen som inte var publicerade (utkast = U) och även inlägg som av någon anledning väntade på godkännande (pending = P). Några studerande hade fortfarande problem med att skriva sig in på bloggen och det blev ett par anonyma kommentarer men skribenterna identifierar sig i texterna.

Det framgår av tabell 5 att alla lyckades skriva åtminstone ett inlägg på bloggen under lektionerna i början av det andra läsåret. De flesta var igen ganska aktiva i början men sedan började aktiviteten på bloggen sina. Till slut var det bara några få som publicerade inlägg mer eller mindre regelbundet och som aktivt kommenterade andras inlägg. De flesta kommenterade enbart andras inlägg eller skrev ingenting alls. Det är troligt att även de som inte kommenterade läste andras inlägg, såsom Lisa i exemplet nedan.

- Ex. 8** *Lisa: Visst har jag läst dem (=förra årets inlägg). Då efter den första och andra gången då vi tog upp på vilken sida de är, då läste jag dem väl.*
Intervjuaren: Var det någonting speciellt intressant där i stilen? Jaså, det här är ju intressant? eller "Alltså man kan göra så"?
Lisa: Nej, nej. Jag fick en sådan känsla, när jag läste dem, om jag säger såsom det är, inbillade mig [att de skulle vara] annorlunda... alltså de är ju ganska enkla.

Läsår 2	9/11	10/11	11/11	12/11	1/12	2/12	3/12	4-5/12	totalt
Stina	2 (2)	1 (4)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (5)	0 (0)	0 (2)	18
Märta	1 (3)	1 (0) D	1 (1)	0 (0)	1 (0)	1 (0)	1 (0)	1 (1)	13
Lisa	1 (1)	1 (0)	0 (0) D	0 (0)	0 (0) D	0 (0)	0 (0)	0 (0)	5
Katrin	0 (0)	0 (0)	0 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1
Karin	2 (1) P	0 (0)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (0)	8
Kerstin	0 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1
Berit	2 (0) D	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3
Tove	2 (0)	0 (1)	0 (2) D	0 (0)	0 (0)	0 (1)	0 (0)	1 (0)	8
Kajsa	2 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (2)	0 (0)	0 (0)	4
Jan	2 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	0 (0)	0 (0)	3
Birgit	5 (1)	1 (1)	4 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1) D	0 (1)	0 (0)	16
Lillemor	1 (0)	0 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3
lärarna	5 (5)	2 (3)	4 (4)	1 (1)	2 (0)	2 (2)	3 (0)	0 (2)	36
totalt	42	18	21	2	4	18	5	9	119

Tabell 5 Aktivitet på kursbloggen år 2011-2012: antal inlägg (antal kommentarer),
U = utkast/ P = pending

Fortfarande förekom det problem. Svåra och främmande ord och koncept förorsakade problem. Tove utsattes för en virusattack mot hennes dator så att den gick sönder. Exempler 9 och 10 visar hur kursdeltagare kan anse användningen av bloggen komplicerad men att de även kan tycka att alla andra kan bättre och vill inte vara till hinder, vilket kan leda till att de inte ber om hjälp.

Ex. 9 Märta: Jag tycker att den [=bloggen] är för komplicerad att användas, eftersom jag är alltid... ibland vet jag inte vad... [...] Fast jag tror att jag hade loggat in men sedan är jag inloggad på G-mail eller något och sedan när jag går över till Newpress...

Intervjuaren: Alltså du var inte inloggad på bloggen?

Märta: Just det, [...]och sedan mitt stora arbete liksom försvinner [...] och jag tänker inte börja skriva den på nytt. [...]

Tove: Inte har jag heller [skrivit] på den där bloggen så mycket. Det har närmast varit den där... mm den... Det är väl inte bloggdelen det där med titeln och sedan den... Vilken del är det? Är det redan bloggen? Det där som jag skrev sist på.

Ex. 10 Karin: Vi har ju liksom tillsammans försökt (Lisa: Det beror säkert på gruppen) och hjälpt men å andra sidan har jag tänkt att eftersom de redan har varit med ett år, att de inte orkar med mig. (Intervjuaren: Mm.) I det där programmet finns det ju lite sådana saker att innan man kommer in, så dyker upp någon kommentar plötsligt och jag letar efter: "Ja, just det, var är det bäst att använda den här kopplingen" och sådant. Nu har jag lärt mig och alltid kollar om det finns kommentarer och annat.

Lisa: Jag skulle nog rekommendera, för att ADB inte skulle ta för mycket tid, att när vi går igenom någon ny funktion skulle vi få instruktionerna antingen elektroniskt eller som stencil[...].

Missförstånd över läxorna i början (läsår 1) ledde till att några studerande grundade egna bloggar i stället för att skiva på kursbloggen, och ett par av dem fortsatte att föra egna bloggar. Alla visste inte om dessa bloggar förrän de länkades till gruppbloggen. Tove nämner två av dessa bloggar som mycket intressanta och lärorika. De hade även läsare utanför vår grupp. Dessa bloggar och länken till projektets blogg förverkligar i någon mån *möjligheten att skapa nät av gemenskap* som Majava (2005) anser vara en av bloggarnas fördelar i undervisningen.

I början av läsår 2 hade grupperna till uppgift att komma på idéer för blogganvändningen och planera dess utseende i samband med att de uppdaterade bloggans informationssidor som exemplet nedan berättar om. Arbetet sattes i gång på lektionen för att underlätta processen. Nästa exempel visar hur den nya ivriga studerandens idéer slogs ned.

Ex. 11 Karin: Och sedan sade jag att kanske borde vi planera det [=bloggens utseende] lite, alltså skissa på pappret att nu finns här ert arbete och här kommer man dit och sedan [...]. Jag pladdrade där och sade att vi borde liksom planera och vad heter han, Jakob eller, säg nu den här vår... (Intervjuaren: Jan.) Just det. Jan. "Var så god och planera bara". Heh heh Intervjuaren: (Heh heh). Så där. Och jag stängde munnen. (Intervjuaren: Oh dear!) Men han menar... menade bara att det blir så mycket arbete, och så är det ju.

Ex. 12 Karin: Och det var en så fin idé att vi skulle göra om allt där på vår bloggsida och på ett lite annorlunda sätt än i fjol, inte sant? (Intervjuaren: Ja.) Och sedan kunde vi tillägga bilder där och (Intervjuaren: Ja.) så där och det är ju sant det Jan säger att vem... När vi började skriva att de borde vara jätttekorta, såsom Jan sade. Ingen orkar läsa dem om vi liksom skriver hur mycket som helst... (Intervjuaren: Ja.) om allt som man kan ha som hobby här.[...]

Jans kommentar om korthet på texterna på bloggen återspeglar den allmänna tendensen att texterna blir allt kortare, även i tidningarna. Människor fördjupar sig inte i texterna utan ögnar enbart igenom och övergår snabbt till följande text. (Luukka 2009.) Ofta kritiserar bloggtexter för att vara ytliga och intetsägande. Det gör även Lisa när intervjuaren frågade henne om hennes första intryck av bloggen (ex 8).

Majava (2005) anser att *personlighet* och *diskursivitet* är bloggarnas fördelar i undervisningen. Tove är den enda som talar om bloggens personlighet och hur det är intressant att läsa andras texter. Hon anser att faktumet att alla hör till samma generation är en viktig faktor. Eftersom kursdeltagarna har en gemensam blogg är bloggens personlighet inte en viktig fråga för dem.

De nya studerandena tyckte att kursdeltagarna var för passiva och inte helt engagerade sig under det andra läsåret. De baserar sitt påstående till stor del på antalet inlägg på kursbloggen. Detta påstående får inte fullt stöd när man granskar aktiviteten på alla medier som användes på kursen (e-post, blogg, FB och G-docs). Inte heller får det stöd i Märtas och Toves intervju där de berättar om allt som de har tagit del av på kursen. Man

kan dock anse att bloggen inte fungerade till sin fulla potential som kursdeltagarnas mötesplats. Studerandena hade ändå många alternativ att välja mellan när de valde sina aktiviteter. Studerandena lyckades inte alltid publicera eller av någon anledning ville inte publicera alltid allting de skrev heller.

Lärarens roll är en kontroversiell faktor i webbaserade studier. Majava (2005) anser att läraren borde ta del i kommunikationen i en jämlik roll medan Tella (Tella et al 2001, 59) anser att läraren inte borde ta en för stor roll och t.ex. deras skriftliga råd och åsikter kan tolkas för bindande. Enligt Nevgi & Tirri (2001, 131, 143) är lärarens respons viktig när de studerande har lite kontakt med varandra men på vår kurs hade vi kontaktlektioner och studerandena kände varandra personligen. Lärarna experimenterade ändå med en mer och en mindre aktiv roll på bloggen och inga större skillnader märktes.

Under det första läsåret handlade lärarnas inlägg på bloggen nästan enbart om läxorna och tidtabellen och kommentarerna var svar till direkta frågor eller förslag. Språkläraren skrev läxorna på bloggen redan under kontaktlektionen. Under det andra läsåret försökte språkläraren mera kommentera inläggen men skrev inte lika ofta läxorna där eftersom smågrupperna som studerandena var delade i, och även enskilda studerande, hade olika uppgifter. Detta påverkade möjligen några studerandes känsla att kursen inte var helt organiserad. Det skulle ha varit motiverat att skriva allas uppgifter på bloggen och förplikta alla att rapportera om sina uppgifter. På det viset hade alla fått en klarare uppfattning om kursens gång och möjlighet att ta del även av andras uppgifter. Lärarens aktivare roll som kommentator kan även ha lett till att några studerande tyckte att det inte var deras sak att kommentera andras idéer.

Ex. *Lisa: Vad tycker de om jag kommenterar deras text. Vem är jag att*

13 *kommentera?*

Det verkade även annars vara svårt för några att kommentera eller publicera sina idéer utan att lärarna gav det som uppgift. Detta kan man jämföra med resultatet i Jokinens undersökning (2004, 40, 50-51, 70) om projektet som baserade sig på den s.k. DIANA-modellen (Dialogical Authentic Netlearning Activity). Lärarna som tog del i DIANA-projektet lyckades inte att engagera sig i dialogen på nätet djupt. De som skrev inlägg ville få fram sina egna idéer men sällan kommenterade de andras idéer. Enligt Tella

(1995, 141-142) kan även rädslan eller oron inför ny IKT hämma inläringen på webben. Det kan delvis förklara några studerandes passivitet på bloggen.

- Ex. 14** *Lisa:[...] När jag kollade den där Wordpress, är den liksom öppen för alla?*
Intervjuaren: Ja.
Lisa: Att vem som helst kan besöka den?
Intervjuaren: Ja.
Lisa: Det inskränker naturligtvis det att... skrivandet. (Intervjuaren: Jaså.) Det som man vill skriva dit. Speciellt efter de här händelserna på senare tider. Ja, man ska vara försiktig.

Enligt Farmer (Majava 2005) är studerandenas motivering och klara mål viktiga när de ska skriva blogg. Det fanns studerande som enbart eller för det mesta läste vad andra hade skrivit. Förutom de allra första inläggen om problemen med datorn och programmen kan man inte riktigt tala om konstruktivitet och samarbete på bloggen. Många reflekterade över sina observationer och saker som de hade läst eller upplevt men få kommenterade andras inlägg och på detta sätt blev det aldrig en riktig dialog. Tabellerna 4 och 5 (kapitel 4.4.2) visar dock att det fanns kommentarer men många av dem handlade inte om innehållet i inläggen utan var fristående texter. Å andra sidan säger alla de intervjuade kvinnorna att de läste andras inlägg och ökade sitt ordförråd och flyt, vilket är ett av språkinläringens viktigaste mål.

Vår kursblogg var en blandning av Downes (2004) olika typer av bloggar i undervisning. Bloggen fungerade som *gruppens anslagstavla* och *arkiv för intressanta och aktuella länkar* men den var även avsedd för att *organisera gruppens diskussion*. Diskussionerna blev inte djupgående. De flesta kursdeltagarna skrev egna inlägg men, som jag redan har konstaterat, få kommenterade andras inlägg. Där det fanns kommentarer var de vanligen inte respons till inläggen utan självständiga texter.

Endast två studerande tillade aktuella eller annars intressanta länkar till bloggen. Märta var den ena. Hon var även annars mycket aktiv och nådde utan tvivel det fjärde steget i Kiviniemis modell över gemenskaplighet i en webbaserad lärmiljö (Kiviniemi 2000: 146). Hon hade goda färdigheter i självstudier och påverkade aktivt kursens mål. Hon gick samtidigt på en kurs i ADB och även på detta sätt fick hon färdigheter och övning i användning av webben och datorer.

Som sammanfattning kan man säga att fast bloggar borde vara relativt lätta att använda var kursbloggens användning krävande jämfört med de andra sociala medier som användes på kursen. Alla de intervjuade kvinnorna berättar att de blev frustrerade i något skede när de använde bloggen. De säger att den vanligaste orsaken var deras egen otillräcklig förmåga att använda bloggen men det fanns även tekniska problem. Det tog mycket tid för några studerande att förstå hur bloggen kunde användas för deras ändamål eller vad en blogg egentligen var. Reciprociteten fungerade inte heller, dvs. kommentarer var ofta inte kommentarer till de inlägg som de var kopplade till och relativt få inlägg fick något respons alls. Dessa problem kan förklaras med faktumet att de flesta studerandena bekantade sig med bloggar för första gången på kursen. Det kan även gälla frågan om flexibilitet i tid och rum, vilket ofta kräver ganska stor självstyrhet. Några kommenterade inte andras inlägg eftersom läraren inte hade gett det till uppgift.

Ytterligare kan man konstatera att fast det fanns ganska få kontaktlektioner där kursdeltagarna arbetade med sina uppgifter, märkte man att dominerande studerande lätt kan ta kontroll över uppgifterna. Kommunikationen på webben ger även de mer tystlåtna inlärarna möjlighet att få sina röster hörda (Manninen 2001, 67) men i samband med våra uppgifter fortsatte diskussionen inte alltid på webben.

Problemet med att partnerländernas studerande inte deltog mycket i vår blogg kunde ha lösts med att ge redaktörsrättigheter till t.ex. lärarna i partnerländerna. För att aktivera skrivandet kring fototävlingen, vilket i sig väckte stor uppmärksamhet och intresse hos kursdeltagarna, kunde läraren ha gett en skriftlig uppgift om den och på detta sätt ha fått större nytta av tävlingen språkmässigt.

Bloggar har mycket potential i språkundervisningen på grund av deras mångsidighet även i det fria bildningsarbetet. En blogg fyller många av kraven på meningsfull inläring. Den är kollektiv och den möjliggör studerandena att vara aktiva aktörer. Med genomtänkt planering är det lätt att möjligt att göra till en autentisk mötesplats. Att tillägna sig gemensamma handlingssätt samt det tekniska kan däremot ta tid.

4.4.3 Google Docs

På kursen skrev studerandena i smågrupper gemensamma längre texter t.ex. om vår studiegrupp, institutet och staden för att partnerlänternas studerande kunde bekanta sig med oss bättre. För detta arbete hade varje smågrupp en länk till G-docs som ett eget arbetsutrymme på bloggen. På detta vis kunde alla ta del i skrivprocessen. Först de färdiga texterna publicerades ”offentligt” på bloggen eller användes för andra ändamål (t.ex. annonsen om Kafferummet). Fast lärarna var förtjusta i egenskaper hos G-docs som främjar samarbete, tyckte studerandena inte om det, även om alla smågrupper elaborerade sina texter på var sin G-docs innan de publicerades och tyckte inte ha större tekniska problem med dem.

Under det första läsåret tog det lång tid för grupperna att få texterna färdiga och det blev klart att lärarna måste sätta en tidsgräns för övningarna. Några grupper finslipade sina texter på kontaktlektion. Det andra läsåret skrev de texterna i tid men finslipningen fattades i några texter och kohesionen i dem blev bristfällig. Det största problemet tycks vara att studerandena inte var vana vid att skriva gemensam text. De var ovilliga att ändra andras text eller ens kommentera den och på detta sätt blev texterna aldrig riktigt gruppens gemensamma texter utan texter ihopsatta av olika individers texter. De hade delat uppgifterna och alla gjorde enbart sin del. Detta arbetssätt påminner om grupparbeten i skolorna förr i världen. Dessutom fanns det några dominerande gruppmedlemmar som bestämde hur man gjorde och andra fick inte tillräckligt påverka resultatet.

Ex. 15 Karin: [...] och den där Kajsa var ganska passiv där och sedan Tove var ju, men att Tove då, hon hade skrivit sin del och ja sen hade hon tillagt Kajsas... liksom deras upplevelser och sedan fanns min text och jag borde ha sedan... (Intervjuaren: Sätta dem ihop.) Sätta dem ihop och korrigera och sånt. Och ”Kolla du då, vi kan inte” liksom och så.

Ex. 16 Karin: [H]an har ett sådant tag till saker. Det, till exempel, som vi gjorde först, vad var den? Den där inbjudan till Kafferummet. Väldigt snabbt började han skriva den. Men också då kändes det, att vi alla inte fick liksom [påverka] det vad han sade. Där har man säkert mycket att lära sig. Att kunna göra grupparbeten tillsammans. (Intervjuaren: Ja.) Alla, med vem som helst.

Studerande ansåg möjligen att G-docs var en del av bloggen eftersom det fanns länkar till den på bloggen. Några av studerandena hade svårt att gestalta vad en blogg är och ingen av de intervjuade kvinnorna refererar till G-docs som ett separat verktyg.

G-docs fungerade bra i grupparbeten. När studerandena skrev längre texter kan man dock inte tala om verkligen gemensamma texter. De var inte villiga att kommentera eller korrigera textbitar skrivna av andra. Enligt Lankshear & Knobels (Luukka & al 2008, 23, Luukka 2009, 8) är det typiskt för människor av den industriella generationen att granska texter som produkter och framhäva individers förmågor. Gemenskapligt skrivande är något som den äldre generationen måste öva.

4.4.4 Skype & Facebook, studerandenas egna val

Skype hörde till det ursprungliga gemensamma kursprogrammet men på grund av tidsbristen slopades det. Studerandena hade dock möjlighet att bekanta sig med dess användning under en extralektion, men det var frivilligt. Nästan alla deltog i extralektionen men eftersom det inte togs i bruk ”officiellt” på kursen, gav språkläraren inga muntliga hemuppgifter.

Några hade Skype-konto redan det första året och de formade par som kontaktade varandra och de rapporterade om långa sessioner på engelska. Det fanns dock tekniska problem även med Skype och några användarnamn och lösenord förorsakade problem. Det andra året använde studerandena Skype mindre. Några av studerandena som hade använt det tog upp dess fördelar i grupparbeten. De ansåg att det är snabbt och nästan som att diskutera ansikte mot ansikte. I den sista intervjun föreslog Lisa ”videokonferenser” på Skype när man frågade henne vad hon skulle ha velat göra på ett annat sätt på kursen. Lisas grupp använde Skype åtminstone i början av läsåret 2 men de hade tekniska problem och problem med användarnamn och lösenord.

Kursdeltagarna fick se hur det är att använda Skype på en av kontaktlektionerna. När Karin var på semester i oktober (läsåret 2) hade vi kontakt med henne på Skype under kontaktlektionen. I klassrummet satt alla framför en och samma dator. Läraren i ADB tog ansvaret för det tekniska. Alla studerande tog inte del i diskussionen men den var ändå ganska livlig och studerandena tyckte att det var en positiv upplevelse.

Med FB såg vi lärare inga andra fördelar än att studerandena kunde bekanta sig med ett verktyg till, och att FB kanske gjorde det lite lättare och mer informellt att ha kontakt med flera av partnerländernas studerande samtidigt. Många av studerandena var intresserade av det och FB behandlades på våren läsår 1 och igen den tredje kontaktlektionen läsår 2. Idén att skapa en grupp i FB kom från studerandena själva.

FB-gruppen grundades i mars (läsår 1) och en lärare i varje partnerland och Jan som representant för vår kurs fick administratörsrättigheter. Märta, Lina och Stina blev inbjudna redan i mars, de andra av våra studerande som ville vara med i april. Senare förändrades offentlighetsinställningarna och gruppen blev öppen för alla.

Några studerande var mycket ivriga att använda FB, andra besökte möjligen gruppens FB-utrymme utan att själva skriva eller kommentera. Många spanska och ett par italienska studerande skrev på gruppens FB-utrymme och lärare från alla andra partnerorganisationer skrev inlägg utom de polska. Man kan säga att studerandenas internationella kommunikation var mest frekvent på FB.

Tabellerna 6 *Aktiviteten på FB-gruppen läsår 1 (2010-2011)* och 7 *Aktiviteten på FB-gruppen läsår 2 (2011-2012)* anger antalet inlägg, men också kommentarerna i parentes samt *gillar* med en asterisk och siffra som visar antalet. Endast de studerande som har ett FB-konto anges i tabellerna. Lärarnas inlägg anges igen med en enda siffra fast det närmast var språkläraren som tog del i FB-gruppen. Alla utländska bidrag anges med en enda siffra för att visa mängden internationella kontakter. Det finns även en egen kolumn för vår finska projektledare, eftersom hon var mycket aktiv i FB-gruppen vilket för sin del ökade känslan av ömsesidighet. Administrativa åtgärder (t.ex. att bjuda in deltagare, ändra inställningar) anges inte i siffrorna. Man kan ifrågasätta hur viktiga *gillar* är att ha med eftersom det är mycket lätt att trycka på knappen och ofta gör deltagarna det fast de också kommenterar. Jag anser nog att de är viktiga för reciprocitetens skull och de visar även att det finns olika typer av deltagare.

Det är naturligt att FB-gruppen fungerade aktivast när projektet ännu var i gång och efter det sista projektmötet. I början av läsår 2 var det tystare och endast Stina, som behärskar spanska, och Märta som knöt personliga kontakter även till de spanska studerandena på det sista mötet, skrev i FB-gruppen. Det fanns några studerande som

inte deltog alls, men också en (= Berit) som började gilla andras inlägg i slutet av läsår 2. Detta hände efter den kontaktlektion där FB behandlades ännu en gång. Hon hade inte deltagit i kommunikation i sociala medier alls, troligen inte ens skrivit e-post. Hon missade dock enbart en kontaktlektion.

Läsår 1	3/11	4/11	5/11	6/11	7/11	8/11	totalt
Stina	0 (0)	3(5)*6	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	14
Märta	1 (1)	0(0)*1	0(1)*2	1 (1)	0 (1)	1 (0)	10
Lina	0(0)*1	0(0)	0(0)*1	0 (0)	0 (0)	1 (0)	3
Kerstin	0(0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0
Berit	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0
Tove	0 (0)	0(1)*4	0(1)*3	0 (0)	0(0)*2	0 (0)	11
Ylva	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0
Jan	3 (0)	3 (0)	4 (2)	1 (0)	1 (0)	1 (0)	15
partnerländerna	8(6)*10	3(7)*2	7(8)*3	0(1)*2	2(5)*6	0 (0)	70
projektledaren	1(2)*6	1(3)*4	1(3)*10	0(1)*1	0(0)*1	0 (0)	34
lärarna	0 (1)*1	0(1)*3	1(1)*10	1 (0)	0(1)*1	0(1)*1	23
totalt	41	47	58	9	20	5	180

Tabell 6 Aktiviteten på FB-gruppen läsår 1 (2010-2011): antal inlägg (antal kommentarer), *Y gillar

Läsår 2	9/11	10-11/11	12/11	1/12	2-3/12	4/12	5/12	antal all aktivitet/ person
Stina	0(3)*1	0 (0)	0 (1)*1	0(2)*2	0 (0)	0 (0)	0(2)*3	15
Märta	1 (0)	0(0)	1 (0)	1(0)*1	0 (0)	0(0)*2	0(2)*1	9
Karin	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (1)	3 (2)	8
Kerstin	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0
Berit	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0(0)*4	0(0)*4	8
Tove	0 (0)	0 (0)	0(1)*2	0(0)*2	0 (0)	0(1)*3	0(1)*2	12
Ylva	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0
Jan	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2(0)*1	0 (0)	0 (1)	1 (1)	6
partnerna	0(3)*1	0 (0)	0 (0)	1(0)*2	0 (0)	0(0)*1	0(1)*	9
projektledare	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0(3)*3	0 (0)	0(1)*4	0(1)*2	14
lärarna	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1(1)*2	0(0)	0(0)	0(0)*2	5
antal all aktivitet/ månad	9	0	0	20	0	5	28	86

Tabell 7 Aktiviteten på FB-gruppen läsår 2 (2011-2012): antal inlägg (antal kommentarer), *Y gillar

Det andra läsåret blev det två perioder då det inte fanns någon aktivitet på gruppens FB-utrymme, nämligen oktober-november 2011 och februari-mars 2012. Inläggen brukade handla om deltagarnas resor och högtider, som jul och nyår och eftersom det inte inföll några högtider under dessa perioder kan det ha varit orsak till bristande aktivitet.

Enligt Märta är FB lättare att använda än bloggen och att det är viktigt att användning av FB och bloggen tvingar henne att skriva. Hon anser att hon normalt skriver ganska litet på språkkurserna på Institutet. Tove för sin del säger att hon har skrivit långa texter redan tidigare på kurserna och påpekar att kursdeltagarna skriver på finska på förstasidan på FB.

Datasäkerheten är en av orsakerna till att inte ha konto i FB och äldre studerande vill först lära sig vad det är, vilket framgår i Lisas och Karins synpunkter i exempel 17.

Ex 17 *Lisa: Ja, alltså det här som vi har haft med våra hemsidor, så har nog sociala medier blivit en liten del av kursen. Men för mig är det inte facebook. Jag kunde nog ha gått dit själv [...]. Men för mig är det så att jag inte vill gå till någon sådan snårskog [=fi. ryteikkö], så där ivrigt, alltså. (Karin: Ja. Ja. Ja.) Att jag vill liksom begränsa det.*
Karin: Ja, jag har förstått det att liksom visst kan man logga sig in dit och vilja ha vänner. Men en sådan lite mer omfattande berättelse om det [=FB] (Lisa: Ja.) Förra gången talade vi ju lite om vilka spärrningar och hämningar [=datasäkerhet] det finns men jag liksom funderar om jag vill gå dit eller inte. På något sätt skulle det vara kul, tror jag. (Lisa: Ja.) Om man bara kunde hålla det så där... (Lisa: Det var det jag tänkte.) Ja. Ja.

Lisa och Karin hade inga FB-konton när de började på kursen och var inte säkra på om de ville ha det heller. FB behandlades inte på kursen igen under hösten läsår 2 och deras situation gällande FB glömdes. De fick inte inbjudan till gruppen på FB. Före intervjun på våren läsår 2 behandlades offentlighetsställningarna på FB och Karin tog FB i bruk men Lisa beslöt att utesluta det.

FB är mycket populärt i dag vilket motiverar människornas intresse för det. Aktörer i olika branscher, även läroanstalter, har märkt dess potential och har egna profiler där. För många av våra studerande var det viktigt i sig att få höra vad FB egentligen var fast alla inte ville bli en del av FB själva.

För övrigt kan man säga att studerande behöver mycket tid när de bekantar sig med nya medier (Tella & al 2001, 35). De flesta av våra studerande var intresserade att lära sig om Skype och FB och många tog dem i bruk utan större problem. Lösenord och användarnamn förorsakade nog problem för några. FB-gruppen fungerade inte helt tillfredställande som elevstyrd, m.a.o. de nya studerandena på kursen hittade den inte förrän mot slutet av läsåret. Alla ville inte heller ta del i den.

Enligt Pihkala-Posti (2012) är det naturligt att ha muntlig övning i klassrummet och Skype används fortfarande lite. Våra studerande var dock förtjusta i den möjlighet Skype gav dem. Deras reaktion visar att Skype och liknande verktyg kunde tas i bruk i en språk kurs på det fria bildningsarbete, t.ex. som extra muntlig övning och när

kursdeltagarna har grupparbeten som de måste tala om. De som var aktiva på FB hade mer till kursen förknippade utländska kontakter än andra. Eftersom Skype och FB inte hörde till kursens officiella program, ägnades enbart lite uppmärksamhet åt dem på lektioner.

Det positiva med användning av sociala medier i språkundervisning även i det fria bildningsarbetet är att studerande använder språket utanför klassrummet. Tröskeln att skriva kan vara lägre när det inte krävs långa texter. Språkfel får inte heller en för stor roll. Den ofta talspråksliknande stilen kan också sänka tröskeln (Pihkala-Posti 2012).

Användning av FB och Skype var kursdeltagarnas egna initiativ. Skype med dess analogi med telefonsamtal var lätt begriplig för dem. FB sänkte tröskeln att skriva eftersom där inte krävs långa texter och språket är vardagligt. Studerandena uppskattade både Skypes och FB:s informella karaktär och autenticitet.

4.5 Annat material och aktiviteter på kursen

På kontaktlektionerna användes även mer traditionella språkövningar. Vi hade t.ex. par- och gruppdiskussioner där läraren hade gett material som användes som utgångspunkt och hjälpmedel. Syftet var att öva fraser och ordförråd för kommande ”verkliga” situationer. Ett exempel är stencilerna med fraser som vi använde i en övning i att ta emot gäster innan vi åkte ut på vår första resa. Alla hemläxor var inte heller enbart på webben utan studerandena fick också övningar och texter på stencilerna. Karin och Lisa kritiserar dock användningen av datorer (ex. 13) och fritt samtal som tog en stor del av kontaktlektionerna. Eftersom dessa mer traditionella läxor kommenterades i slutet av kontaktlektionerna hände det flera gånger att vi inte hann gå igenom dem. De rätta svaren kunde man hitta senare på bloggen och studerandena hade möjlighet att be om hjälp om de inte hade lyckats med övningen.

- Ex 18** *Lisa: Kanske det tog för mycket tid, så som du kanske också själv märkte, ja, det där kaotiska att vi inte hann med... (Intervjuaren: Saken.) Ja, vi skulle ju komma liksom längre och...
Intervjuaren: Alltså, till...?
Lisa: Längre. Så som du kanske hade också tänkt att vi hinner liksom mer under lektionerna. (Intervjuaren: Ja?) Men hann inte.*

Karin: Jag noterade också det, att de här lektionerna på Institutet, den här timplanen. Det där innehållet på lektionen, att det kunde komma först i början av lektionen liksom att... Du har väl det där power... (Intervjuaren: Powerpoint presentation. Ja, ja, ja.) Powerpoint där.
Karin: Men också till exempel att vi använder så och så mycket tid till det där och det här är något som vi måste göra idag och att den första diskussionen skulle inte ta så mycket tid. Att vi skulle hinna alla teman som vi har där.

Lärarna hade grundat en informationssida på bloggen med rubriken "Ordlista" med idén att studerandena skulle lägga till nya ord och uttryck som de tyckte var centrala eller annars intressanta. Vi använde olika slags broschyrer och länkar på webben till platser som vi skulle besöka för att bekanta oss med ordförrådet som man behöver på platsen i fråga. Studerandena tillade inga ord till ordlistan. Det enda som fanns där till slut var facit till ett par av övningar på ordförrådet. Vi tog bort listan det andra läsåret.

Till annat material (Bilaga 1) kan man även räkna museibesöken (rundturen var på engelska), resorna med lärarna i samband med projektet och festerna före jul och påsk (läsår 1) samt internationella Kafferummet (läsår 2). Vi bjöd in utländska studerande från grupper i finska som andra språk till festerna men Kafferummet var öppet för alla. Dessa aktiviteter medförde många olika slags uppgifter: från inbjudan och broschyrer till planering av program, servering och dekoration samt att hålla gästerna sällskap.

Festerna var mycket omtyckta. Våra gäster från olika länder berättade om traditioner i sina länder och våra studerande om finska traditioner men det fanns även tid för fritt umgänge.

När gruppen planerade museibesöken bekantade de sig med museet på webben på engelska. De övade även ordförrådet med att skriva en berättelse tillsammans på G-docs med ord angivna av lärarna. Det blev till en intressant berättelse och studerandena gav positiv feedback på att skriva tillsammans.

Lärarna kontrollerade inte vem som hade skrivit vad. Vi enbart kontrollerade att (nästan) alla hade tagit del i skrivandet. Textbitarna som enskilda studerande hade skrivit var ett par rader långa. Nästan ingen hade ändrat de textbitar som andra hade skrivit. Lärarna påminde om att de inte korrigerar felen utan studerandena själva bör

finslipa texten. Några fel blev ändå kvar fast det fanns mycket duktiga elever som kunde ha gjort något åt saken. Man kan inte tala om samarbete (jfr 4.4.3).

För det mesta fick Kafferummet positiv feedback. Det som studerandena i intervjuerna kritiserade var främst utrymmet där Kafferummet organiserades på våren. De var även missnöjda med sig själva. De skulle ha velat vara mer flytande i sitt språkbruk och kritiserade sin egen förmåga att förstå. Utrymmet hade dock även en högljudd ventilation och sorlet försvårade förståelsen, speciellt för personer med nedsatt hörsel. Sällskapet men även den egna attityden och självförtroendet påverkade hur väl studerandena trivdes i Kafferummet.

- Ex 19** *Karin: Jag har [...] ibland liksom varit heh riktigt frustrerad efter det. Alla de här olika nationaliteterna så jag har haft problem med att förstå, att jag på riktigt hade uppfattat...
Intervjuaren: Nå, det blir...
Karin: Och visst är det de aktivaste som drar mest nytta av det att att...
men att vad annat mer? Visst fanns det här vinterevenemanget och sånt.
Och när jag tänker just på det här hur jag, en lat människa, kunde öva att tala mer.
Lisa: Det där påverkas visst av hurdant bordssällskap du hamnar i.[...]
Karin: Nå, kanske jag inbillade mig att jag pratar där flytande, med alla diskuterar jag självfullt och förstår allting heh.*

I Kafferummet fanns det även mer krävande uppgifter då någon av studerandena stod i tur att välkomna gästerna eller var ansvariga för någon programpunkt. För det mesta var det våra gäster som uppträdde. De presenterade t.ex. sina hemländer eller sin organisation, berättade om traditioner eller sjöng. Även andra språk än engelska användes flitigt i diskussionerna.

Tove och Märta tar upp den personliga aspekten i verksamheten i Kafferummet. När uppgiften har en beröringspunkt i studerandenas liv (autenticitet) ökar den motivationen hos studerandena och sporrar att försöka hårdare och hitta nya sätt att klara av uppgiften.

- Ex 20** *Märta: Och speciellt i Kafferummet är det det att alla människor talar engelska på olika sätt att den här Mary talade om den där operan som de hade sett och jag var tvungen att fråga tre gånger. Om det hade varit någon annan situation skulle jag ha sagt efter den första gången att 'Ja, just det' (Intervjuaren: Ja.) men jag var intresserad vilken opera det var. [...]I en sådan atmosfär av tillit som vi har här i Kafferummet så det är*

en sådan tröskel att när man har kommit över den så det har lättat inläringen.

Ex 21 *Tove: När de utländska studerandena har hållit föredrag har det också vidgat [språkförmågan]. Fast man kan se på TV, men det är liksom mycket mer personligt när du har någon där i din egen cirkel som berättar om ett land... Fast du hade läst om eller sett det där landet på TV men när någon kommer och berättar om det har du en närmare kontakt med det [...] Fast man kan titta på de där rätterna på FB och allt men när den där flickan kommer och berättar hur man lagar dem och allt sådant så är det nästan som om man vore med i den där bilden.*

Under det första läsåret kunde kursdeltagarna resa utomlands med lärarna in samband med projektet. Fast alla inte kunde åka med på resorna tog de aktivt del i fras- och diskussionsövningarna avsedda för att stifta bekantskap. De studerande som lärde känna partnerländernas studerande och lärare personligen hade flera kontakter utomlands och fick känslan att det de gjorde var meningsfullt.

Aktiviteter på kursen som var avsedda för att ge autenticitet till övningarna och gemensamma diskussionsämnen på webben var även viktiga för kursdeltagarnas muntliga språkförmåga. De diskuterade livligt på kontaktlektionerna. Några tyckte ändå att de tog för mycket tid på kontaktlektionerna och aktiviteterna lyckade inte motivera alla studerandena tillräckligt. Alla deltog ivrigt i mer traditionella språkövningar men några kritiserade att läraren inte alltid hann kontrollera hemläxorna och kommentera dem under lektionen.

Autenticitet och personliga kontakter var bland de viktigaste faktorerna för inlärnarna på kursen. Detta går i linje med tidigare studier av meningsfull inläring (Jonassen 2008, Manninen 2001). När man organiserar gemensamma aktiviteter måste man även se till att omgivningen är passande. Det största problemet med Kafferummet var hörförståelse. Vårt utrymme för Kafferummet hade en högljudd ventilation och akustiken var inte bra. Detta gjorde hörförståelsen svårare än vanligt, speciellt för deltagarna med nedsatt hörsel, vilket ledde till att några blev missnöjda med sig själva. En annan faktor som försvårade hörförståelse var människor med stark brytning. Man kunde ha haft hörövningarna med olika varianter av engelska innan det första Kafferummet för att underlätta hörförståelsen.

5 Studerandenas upplevelser av kursen och tidigare teorier om webbaserad undervisning och vuxna som inlärare

De intervjuade studerandena tog ställning till frågorna om främjande och hämmande faktorer på vår kurs samt om vuxna som språkinlärare. Detta kommer jag in på i detta kapitel och jämför det med tidigare forskning.

Enligt forskarna (Kiviniemi 2001, 77; Tella & al 2001, 187; Jokinen 2004, 66; Nevgi & Tirri 2001, 130) är *frihet* eller snarare *flexibilitet från tid och rum* en förmån i webbaserade studier. Den här flexibiliteten kom inte speciellt starkt fram i intervjuarna, fast frågan om vuxnas *varierande livssituationer* kom fram redan i början av den allra första intervjun i början av läsår 2 med Märta och Tove. De berättade att de hade varit tvungna att avbryta sina språkstudier på medborgarinstitutet vid något skede i livet. Tove gjorde det när hon fick barn och försökte kombinera arbetet med familjelivet och Märta på grund av sina förändrade arbetstider. Märta nämner den också när hon berättar om sina grundskolestudier i vuxen ålder.

Ex 22 Märta: *Det var jag verkligen arg på när, det var i grundskolan då, och Jaska var inte ännu vår lärare. Alltså det fanns sådana arbetande människor som jag men de kom från X (en liten stad i 30 kilometers avstånd). De hann inte alltid göra sina läxor så väl som läraren skulle ha önskat och hon började skälla ut dem på lektionen. Och två av dem slutade komma till svensklektionerna helt och hållet.*

Orsaken till mindre betydelse av flexibilitet från tid och rum för studerande i denna grupp kan bero på att den är mindre viktig för dem som pensionärer som har större möjlighet att påverka på hur och var de tillbringar sin tid än vuxenstuderande i arbetsålder. Alldeles betydelselöst är det dock inte eftersom enligt Märta och Tove har de bättre möjligheter att resa och förverkliga sina drömmar än generationen före dem. Dessutom fortsätter några pensionärer även att jobba på deltid såsom Kerstin och t.ex. Märta tar rollen som morförälder på allvar i detta livsskede.

Ex 23 Märta: *Tidigare har det varit så att om jag inte har riktigt förstått så har det blivit en sådan fas att jag inte gått [till lektionerna] och tänkt att jag har nog annat att göra också. Men så har det inte blivit här en enda*

gång. Jag har inte varit borta utom då jag har varit barnvakt.

Märta nämner valfriheten av tid också när hon beskriver äldre människors attityder till användning av webben men det angår närmast valfriheten om man vill använda ett verktyg eller inte.

Ex 24 *Märta: Därför [att jag inte uppfattar användning av webben som någonting jobbigt] är jag i en lycklig situation att jag njuter av att använda den [webben] och hittar alltid nya sidor till den. Och sedan är det också det att om jag inte vill vara på facebook så behöver jag inte vara det. Att jag kan själv välja stunden och tiden och känslan när jag går dit. [...]]Det är jag som styr facebook och inte tvärtom.*

Livssituationens betydelse kom fram även när kvinnorna gav orsaker till att komma till kursen. Manninen och Luukannel (2008, 69) anger socialt umgänge som ett av de viktigaste skälen att komma till en kurs i det fria bildningsarbetet men för nyligen pensionerade människor kan studier ge annat innehåll i livet också. Pensioneringen är ofta en stor förändring i individens liv. När man slutar jobba upphör umgänget med gamla arbetskamrater och nya sociala kontakter blir viktigare. Man vill ha meningsfull sysselsättning och studierna tycks ge det för många, vilket exemplen 25-27 klart visar.

Ex 25 *Tove: Jag skulle nog inbilla mig att det är just det att vi jobbar liksom. Vi inbillar att vi är på jobbet och vi har liksom ett gemensamt projekt. Att vi måste liksom fullborda det här projektet. Att det här är sådant teamarbete. [...] för de flesta av oss är arbetslivet ganska nära tillbaka i tiden [...]](M: Ja.) Att man inte ger upp ännu och att man vill testa lite hur det går.*

Ex 26 *Lisa: Jag valde den här... Jag känner ingen här från förut eftersom jag inte har... Jag läste den där broschyren och beslöt att jag anmäler mig till den och den [=kursen].*

Ex 27 *Karin: Och det som var positivt för mig var det att, eftersom min livssituation förändrades, alltså jag blev pensionerad, att när jag bokade den, så fick jag åtminstone en regelbunden sak i mitt liv, en hobby liksom.*

Inom det fria bildningsarbetet är män och yngre kvinnor (mellan 20 och 30 år) minoriteter (FOS 2006) och kursplanerare försöker komma på sätt att öka andelen studerande i dessa grupper. Webbaserade språkkurser kunde göra det lättare speciellt för människor i arbetsålder att delta i kurser. I vårt fall hjälpte det dock inte vår yngsta

kursdeltagare. Hon började jobba vid ett tidigt skede på kursen och hade kanske inte ännu hunnit förbinda sig till gruppen. Hon kunde ha tagit del i kursen genom de verktyg som användes. Det nya jobbet var dock krävande och hon orkade inte koncentrera sig på kursen.

Vuxnas inläring påverkas av tidigare upplevelser och *livserfarenhet*. Alla de intervjuade kvinnornas uppfattning om hur inläringen sker och vad kunskap är härstammar från den industriella tiden (Luukka & al 2008, 23, Luukka 2009, 8) fast man redan ser en klar förändring i Märtas och Toves tankesätt. Även typen av tidigare studier påverkar möjligen förväntningar av kommande studier. De två nya studerande som jag intervjuade är högt utbildade. De har fått sina språkkunskaper i formella, yrkesinriktade språkstudier. De två andra studerande hade deltagit i självstudier när det gäller att lära språk. Jag märkte en avvikande attityd mellan dem. De nya studerandena, speciellt Lisa, var mer målorienterade fast även Tove och Märta ger konkreta mål för sin språkinläring. De var dock klart verksamhets- och inlärningsorienterade. Både Lisa och Karin ville ha mer lärarstyrighet och konstruktion på kursen fast Lisa berättar att ett av kriterierna att välja kursen var att den lät inte alltför mycket som undervisning i skolan.

Ex 28 *Lisa: Ja, och den här engelskan började jag eftersom jag tänkte... Jag läste Institutets program och tänkte att jag inte vill gå till en sådan här skol liknande kurs och sedan eftersom den hade sociala medier med också.*

Båda de nya studerandena medger att de inte visste exakt vad de förväntade sig av kursen. Det var svårt för dem att gestalta kursen och de tyckte att kursen inte var välorganiserad. Då är det svårt att sätta några mål. De lyckades inte känna sig helt engagerade hela tiden och Lisa kallar kursen för "*en lat människas kurs*". De tycker att man inte borde ta för givet att vuxna är *självstyrda* och kan själva bestämma hur det är bäst att organisera studierna. *Webbens mångfald* kan göra inlärmingsmiljön svår att begripa. (Nevgi & Tirri 2001, 140-142)

Som andra hämmande faktorer listar Nevgi & Tirri (2001, 140-142) *interaktionen som avbryts lätt, för krävande material* samt *studerandenas tekniska färdigheter och tekniska problem*. *Diskussionen* kan låta konstigt på webben och det kan vara svårt att

bestämma i vilken stil man skriver. Man är ofta tvungen att använda smilisar för att förtydliga sitt meddelande.

De nya studerandenas problem kan inte bero på att de ansåg materialet på webben eller det tekniska för krävande för t.ex. Lisa kommenterar att första läsårets bloggtexter var ganska enkla. Båda hade använt webben i sina arbetsuppgifter för att kontrollera språkformer, ordförråd och Karin även för att se hur man använder vissa fraser. De var redan från början duktiga på att använda teknologi och inte rädde att använda datorer. De tog dock upp datasäkerheten och webbens pålitlighet.

Känslan av ömsesidig interaktion på webben (*reciprociteten*) kan bli bruten om responstiden blir lång (Nevgi & Tirri 2001, 140, Majava 2005). Detta hände Lisa redan med den första kontakten med e-post. Hon var tvungen att vänta länge på svar på sin e-post som var avsedd att börja kontakten mellan medlemmar inom hennes smågrupp. Om man inte hör av de andra kan det leda till känslor av isolering och ensamhet (Nevgi & Tirri 2001, 140, Majava 2005). I värsta fall kan detta leda till att man slutar på kursen (Nevgi & Tirri 2001) men säkert höjer det tröskeln att själv delta mer när man inte får respons. Lisa var inte ivrig att kontakta de andra igen när hon inte hörde av dem. Det var också svårt för henne att kommentera andras texter eller korrigera eller på annat sätt ändra någon annans text.

Ex 29 *Lisa: Och sedan tänker man att nå, eftersom ingen gör här något och jag vet inte om jag borde göra det sedan. Att kanske det kan gå illa om jag kommenterar deras texter mycket, heh.*

Kvinnorna talar inte om *konstighet i diskussion* på webben men Lisa vet inte riktigt vad hon kan skriva på bloggen såsom exempel 30 visar men den kan även antas att vara uttryck för att hon inte ännu nått goda färdigheter i självstudier som presenteras på steg 4 i Kiviniemis modell för gemenskaplighet (se kapitel 2.4). Tove kommenterar att det är mycket intressantare att läsa texter från människor som man känner och har någonting gemensamt med. Tove jämför gruppbloggen och FB och anser att bloggen är mer personlig (ex 31), vilket kan indikera konstighet i diskussion på webben i någon mån.

Ex 30 *Lisa: Om ni bara kom på, liksom, vad vi borde skriva dit, eller teman till inlägg, så där skulle vi lära oss.*

Ex 31 *Tove: Att inte är det som i FB. Man känner inte de där människorna och kan kolla dem, men de här är liksom egna människor. (Märta: Ja, ja.) Det var det som var kul med den [=bloggen]. Men sedan senare på våren, ja det blev lite si och så. Blev människorna latare, eller? De skrev inte så mycket att jag kunde ha läst vad de hade skrivit.*

Det är inte alltid lätt att veta vad man kunde skriva eller i vilken stil i sociala medier. (Nevgi & Tirri 2001, 141-142) Jag skulle även påstå att människor av den äldre generationen har höga krav på sin text på grund av sin livserfarenhet men också därför att de hör till en generation som har hög respekt för det tryckta ordet. De anser att det är på något sätt officiellt och måste vara övervägt. De kan ha svårt att skriva någonting som ska delas med andra, men eftersom inläggen publiceras höjer det tröskeln att skriva.

Den andra års studerande, Märta och Tove, ansåg att kursens mångfald och möjlighet att välja mellan olika slags sysselsättningar var motiverande och inspirerande. Märta erkänner att man ofta kommer på undanflykter när man borde gå på lektioner men säger att sådant upplevde hon inte på denna kurs. I samband med den andra språkkursen som hon deltog samtidigt med denna och som hon hänvisar till som ”*en kurs i grammatik*” säger hon att ”*ett frivilligt tvång är bäst för henne*”. Som stor motivation nämner hon och Tove att denna kurs kombinerar två saker som intresserar dem: språk och sociala medier. De anser även att lärarnas iver och entusiasm inspirerade dem.

Tove anser att det är aktiva, nyfikna människor som vill delta i en sådan här kurs och att det är motiverande att bekanta sig med andra studerande i samma livssituation.

Ex 32 *Tove: Ja, och sedan är det språkbruket liksom i vardagen och de här resorna och att bekanta sig med vuxenstuderande i andra länder [som motiverar mig]. Det är verkligen intressant att se att det finns pensionärer även i andra länder som har språkstudier som hobby. (Intervjuaren: Ja, ja.) Att det var just åldern... kanske just den där åldersfördelningen [...] naturligtvis alltid påverkar intresset att. Människorna har i stora drag likadana intressen när man har en viss åldersfördelning. (Intervjuaren: Ja.) Den behöver inte påverka, men på något sätt förenar den.*

Enligt Marttunen & Laurinen (2001, 155-156) och Manninen (2001, 67) har alla studerande likvärdiga möjligheter att uttrycka sina åsikter på nätet och även de mer tystlåtna har det lättare att få sin röst hörd men att kommunikationen kan kännas krävande om studerandena inte känner varandra. Kursen hade relativt många kontaktlektioner och annan gemensam verksamhet för att det skulle vara lättare för studerande att skriva på bloggen och ta del i grupparbetena på webben. Till ett dialogiskt sätt att studera krävs en viss grad av tillit. När Märta jämför de två läsåren med varandra, det som hon kommenterade allra först var tillit. Hon jämför kursen med förtroendeövningar som man gör i teatergrupper. Tove delar hennes åsikt med en liten reservation. Hon citerar en annan studerande hur ”*man först är generad men sedan är man inte alls generad*” men det blir ändå klart att hon ibland har känt sig lite underlägsen på lektionerna.

Ex 33 Märta: Jag tycker att den här gruppen är på det sättet trevlig att man inte tycker att någon annan är liksom... Åtminstone jag upplever det inte så att någon anses vara bättre eller sämre.

Tove: Jaså, jag har (Märta: Inte.) en sådan känsla att X till exempel kan bli lite irriterad då och då eftersom...

Märta: Nej, verkligen inte. Nej, när man inte...

Tove: Varför har jag en sådan konstig... Jag bara har en sådan känsla av underlägsenhet när det gäller att använda något språk att: ”Nu blir de irriterade, eftersom jag inte kan.” (skrattar)

Å andra sidan under kontaktlektioner är det lättare för de mer dominerande studerandena att kontrollera konversationen och aktiviteterna. Jämför även Karins berättelse om när studerandena skulle planera ett nytt utseende på bloggen (ex. 13 och 14)

Ex 34 Karin: Och sedan om konversationerna i klassrummet. Det bara går med mig också att jag bara nöjer mig med att lyssna när X pratar så flytande engelska så att (Lisa: Ja.) kanske ett par kommentarer säger jag då och då. (Lisa: Ja, just det.) Jag är tvungen att tänka på orden. Man klarar sig nog med ett ganska litet ordförråd om man bara kommer över tröskeln (Lisa & intervjuaren: Ja.) att börja tala.

Enligt Nevgi & Tirri (2001, 140) är det viktigt att *webben fungerar* och studerandena har *tillräckliga färdigheter* att använda datorn. Fast studerandena hade tekniskt stöd från

lärarna hade alla de intervjuade kvinnorna stött på *tekniska problem*, egna eller andras, under kursens lopp. I början av läsår 1 uppväckte problemen med verktygen mest kommunikation och samarbete på webben, vilket var ju syftet men under läsår 2 diskuterades dessa problem på webben enbart lite.

När man delar sina tankar om uppgifterna och diskuterar problemen med andra på webben blir inlärningsprocessen synlig. Man *bygger kunskap* tillsammans och lär av varandra. (Marttunen & Laurinen 2001, 155-156.) Tove berättar hur hon lär sig ord i diskussioner med andra.

Ex 35 *Tove: Jag har åtminstone utvidgat mitt ordförråd väldigt mycket i diskussioner med de som behärskar det bra. (Märta: Mm.) Och jag har frågat många gånger om dem [ord] och sedan repeterat dem så... ja, ord och satser så att jag liksom kommer lättare ihåg dem... när vi pratar face-to-face [...]*

Enligt den nya uppfattningen om kunskap och inläring (Manninen 2001, 65; Tella & al 37) behöver alla inte kunna allting utan resultatet på inläringen blir någonting gemensamt (*delad expertis*). Även den som kan mera kan lära sig nya saker eller få en djupare föreställning om problemen. Märta ger ett bra exempel på detta när hon berättar om situationen då hon gav råd till Tove om bildöverföring.

Ex 36 *Märta: Jo och, där var också det. Jag nästan glömde berätta att då vi började överföra den där bilden på vår blogg, så tyckte jag att det var bra [...] och lärorik lektion då vi gjorde det tillsammans. Det som jag vill säga att jag hade sysslat med det förut men jag var inte alls säker på vad jag gjorde. Heh. (Tove: heh) Sedan när jag var tvungen att visa dig hur det går, så då förstod jag det på riktigt: "Ja, naturligtvis. Så är det!" Att inte kan maskinen själv... Den är så dum, att den inte vet någonting. Att man måste säga allting till den och visa.*

Tove ger ett exempel på studerandenas självstyrighet. De kom på olika sätt att studera tillsammans vilket hade ingenting med kursuppgifter att göra.

Ex 37 *Tove: Stina ger mig lektioner i spanska. (Märta: Ja, heh.) Hon gav mig nu en adress så att jag har en text. Alltså hon gav mig en sådan [länk] med vilket kommer jag till...*

Gemenskaplighet anses vara en viktig del av inläringen. (Jonassen 2001, 5; Männinen 2001, 65; Kiviniemi 2000, 145-146.) Trots många problem nådde gruppens alla medlemmar åtminstone till steg 2 i Kiviniemis modell (2000, 146) för olika grader av *gemenskaplighet* (Kapitel 2.4 Figur 2) Alla kommunikerade med varandra och lärarna på webben. Den enda som inte lyckades skriva mycket annat än e-post till en annan studerande tog del i nästan alla kontakt lektioner. De flesta kommunikerade med varandra självständigt (steg 3) och det var flera som kom på nya sätt att lära språk tillsammans och sätta nya mål (steg 4). De intervjuade studerande uppskattar gemenskaplighet på kursen, vilket framgår i exemplet nedan.

Ex 38 *Märta: Och jag har alltid hoppats på något sådant, var jag än har studerat, man skulle ha samarbete liksom, även annars, inte bara på lektionerna eftersom det som vanligen är, när man tänker på skolvärlden, det som är allra trevligast är rasterna. (Intervjuaren: heh, ja.) Sådana gemensamma utflykter och situationer där man är klasskamrater, från samma klass, i en annorlunda omgivning så det är det som är gemenskaplighet i god mening.*

Enligt Männinen (2001, 65) är kontexten och uppgifternas autenticitet speciellt viktiga faktorer i vuxnas inläring. Även enligt Jonassen (2008, 4-6) börjar inläringen med att man har ett autentiskt problem som är tillräckligt komplext för att väcka viljan att lösa det. Viljan att lösa problemet leder till aktivitet. Inläraren testar olika sätt att hantera problemet och det leder till problemets lösning. Det behövs dock inlärnarnas uppmärksamhet och förmåga att uttrycka sina tankar för att de kan uppbygga kunskap tillsammans med andra inlärare. (Jonassen 2008, 4-6.)

Under det första året var allting nytt och i början av kursen var vårt mål att bekanta oss med verktygen som användes på kursen. De nya verktygen väckte frågor och de flesta studerande var aktiva och hjälpte varandra med problemen som uppstod.

Den andra viktiga källan för autentiska uppgifter var resorna. De som åkte med på resorna hade alla hög motivation men även de som stannade hemma gjorde sin del och var lika aktiva i talövningar som de som skulle resa.

Alla utom en åkte med på besöket på ett museum i hemlandet. Detta besök resulterade i några inlägg på bloggen. Andra hade tydligen läst dem eftersom man diskuterade besöket och inläggen på följande kontaktlektion men studerandena kommenterade inte

varandras blogginlägg på bloggen. Tove anser (ex. 39) att dessa inlägg har betydelse för inläringen.

Ex. *Tove: Men sedan fanns det naturligtvis våra museiutflyter. Det var
39 härligt när vi kunde läsa kommentarer och berättelser på engelska och
 det fanns ju några väldigt långa och härliga berättelser så blev mina
 språkkunskaper bättre att.*

Hakkarainen (2001, 16) anser att användning av webben i undervisning lyckas bäst när den är förknippad med mer traditionella metoder. Denna uppfattning får stöd i min undersökning. Vi hade kontaktlektioner med frasövningar och stencilar mm. Kontaktlektioner möjliggjorde att kursdeltagarna bekantade sig med varandra snabbare än om kursen hade enbart skett på webben. En del studerande skulle även ha velat ha noggrannare genomgång av de mer traditionella övningarna.

De största hämmande faktorerna som kommer fram i intervjuerna är förknippade med det tekniska, egna eller andras. Några kursdeltagares e-postlåda var full eller de glömde sitt användarnamn eller lösenord. Bristfälliga färdigheter i IKT orsakade att de inte kunde fullborda sina uppgifter. Oavsett orsaken bröts känslan av ömsesidig interaktion hos några, vilket ledde till frustration. Enligt de nya studerandena tog inläringen av IKT för mycket tid från språkinläringen. Alla de intervjuade kvinnorna var för det mesta positivt inställda och nyfikna att använda verktyg i sociala medier i språkutbildningen.

Den andra stora faktorn som påverkade inläringen var kursdeltagarnas uppfattning om vad kunskap och inläring är. De intervjuade kvinnorna hade skilda åsikter. De alla ansåg att gemenskaplighet var en främjande faktor på kursen men studerandena som hade varit med på kursen redan ett läsår frambringade denna aspekt lite starkare än de nya studerandena. Detta kan bero på att det tar tid att hitta sin plats i en inlärningsgemenskap. Gemenskaplighet är enligt Lehto & Terva (2001:107) en process som utvecklas.

Pensioneringen är ofta en stor förändring i individens liv. Studerandet på Institutet hade tydligen värde för kvinnornas anpassning till den nya livssituationen.

6 En webbaserad kurs i svenska

Jag är intresserad av hur en liknande webbaserad kurs med andra språkliga aktiviteter kunde anordnas i svenska. Det svenskspråkiga språkområdet är ett betydligt mindre än det engelska. Webben erbjuder dock rikligt med material på svenska. E-post och Google Docs el. dyl fungerar lika bra på svenska som på engelska. Bloggning är mycket populärt i Sverige. Årligen delas ut även ett pris på de bästa bloggarna i Sverige (Aftonbladet 2008). I bloggssfären finns det således många intressanta sajter på svenska. En sluten grupp i FB skulle fungera lika bra som vår grupp i engelska förutsatt att det fanns deltagare från en partnerorganisation. Kursen innehöll inte bara verksamhet på webben utan även andra aktiviteter som var avsedda för att öka autenticitet i övningarna, t.ex. resor och fester. Skulle det gå med att anordna sådan autentisk svenskspråkig verksamhet i ett enspråkigt finskt område i mellersta Finland?

I Kafferummet prövade vi speciella språkbord en gång. Detta betydde att vi hade ett bord för de språk som undervisades på Institutet. Det blev endast ett par människor som valde det svenska bordet, eller något av de andra mindre studerade språken (tyska, ryska, franska, spanska och italienska). Ett svenskspråkigt Kafferum skulle troligen inte fungera på samma sätt som på engelska eftersom det finns få svenskspråkiga invånare på orten och endast en eller två studiegrupper i svenska på Institutet per termin. Dessutom visar erfarenheterna av Kafferummet att det inte är lätt att få människor att komma. (se 4.5) Ett par fester kunde man kanske ordna och bjuda in även invånare i grannkommunerna som har svenska som modersmål att för få mer deltagare.

Man kunde t.ex. fira Svenska dagen i november. Eftersom personlig kontakt är viktigt när man samlar människor kunde den första uppgiften vara att komma på idéer till hur man hittar svenskspråkiga gäster. Alltid finns det någon som känner en svenskspråkig person som i sin tur känner någon annan osv. På en ort där det finns få svenskspråkiga kunde man tro att ett sådant tillfälle att samlas och kunna tala sitt eget modersmål skulle uppskattas.

Invandrare flyttar till Sverige och det svenskspråkiga Finland och de studerar svenska som andra språk (S2) eller som främmande språk t.ex. på medborgarinstitut i Finland (t.ex. Helsingfors arbis) och på Komvux i Sverige (t.ex. ABF, Medborgarskolan). Ett

sådant institut kunde fungera som en partner-organisation på en webbaserad kurs i svenska. Kursdeltagarna kunde dela sina idéer och insikter på bloggen. De finska kursdeltagarna kunde t.ex. berätta om sin vardag och det finska samhället med dess människor och traditioner. Kursdeltagarna i invandrargruppen kunde berätta om sin egen kultur men även om vad de har lärt sig om sitt nya hemland. Varje kursdeltagare skulle få en kompis i den andra gruppen som hon eller han kunde brevväxla på e-post eller tala med på Skype. Även en studiegrupp i IKT på ett svenskspråkigt medborgarinstitut i Finland (t.ex. Helsingfors arbis) eller en kurs i finska i Sverige (t.ex. Medborgarskolan) kunde vara bra partner-grupper. I Sverige finns det svenskar med en finsk bakgrund som vill bekanta sig med sina förfäders språk och kultur och kunna kommunicera med sina släktingar i Finland. De kunde öva finska med våra kursdeltagare och hjälpa dem med deras studier i svenska. Nyttan skulle bli ömsesidig.

Resorna och museibesöken var omtyckta och sysselsättningen som de medförde var enligt kursdeltagarna angenämt och autentiskt (se 4.5). En av de viktigaste orsakerna till att ta del i en språkkurs är intresset för landet och kulturen i fråga, men också viljan att klara sig bättre när man reser och att ha sociala kontakter (Manninen & Luukannel 2008, 50). Fast svenska är ett litet språkområde i jämförelse med det engelska är det nära till hands och det är relativt billigt och lätt att organisera resor till Sverige eller det svenskspråkiga Finland. Det kan vara intressant för studerande på ett medborgarinstitut att bekanta sig med ett annat medborgarinstitut och för invandrare i Finland som har svenska som andra språk kunde resan till en enspråkig finsk ort vara en enastående inlärningsupplevelse. Museibesök är en naturlig del av resorna till Sverige men går också att organisera på svenska även i det finskspråkiga Finland. Åtminstone de största museerna har rundturer på svenska.

En webbaserad kurs kan även vara lättare att organisera i samarbete med en organisation som har likadana värderingar och fungerar i stora drag på samma sätt. Terminerna är vanligen lika långa i medborgarinstituten i landet, vilket underlättar planeringen.

En likadan kurs i svenska kan organiseras med vissa justeringar, möjligen även lättare eftersom principerna i verksamheten är likadana i Norden. En kurs i svenska kunde ordnas tillsammans med en partner-grupp med svenska som andra språk (S2) på

Komvux i Sverige eller ett svenskspråkigt medborgarinstitut i Finland. Likaväl skulle en studiegrupp i IKT på ett svenskspråkigt medborgarinstitut eller en kurs i finska i Sverige vara bra partner grupper. Antalet och typen av verktyg som ska användas på kursen behöver dock inte vara de samma som rapporteras om i denna studie. Kombinationsmöjligheterna är oändliga och varje kursplanerare kan välja de verktyg som passar kursens ändamål bäst. Nordiskt samarbete har långa traditioner. Medborgar- och arbetarinstituten i Finland kunde dra större nytta av det än förut.

7 Sammanfattning

Syftet med denna undersökning är att kartlägga en webbaserad språkkurs för vuxna i det fria bildningsarbetet. Det är en fallstudie. Materialet består av intervjuer, blogg- och Facebook inlägg samt deltagande observation. Jag är intresserad av kursdeltagarnas erfarenheter av kursen och av de olika verktygen i sociala medier som användes. Jag redogör också för hur denna kurs i det fria bildningsarbetet förhåller sig till teorier om webbaserad undervisning och hur en likadan kurs i svenska kunde förverkligas. Jag jämför även läsåren med varandra. Alla kursdeltagare är vuxna, de flesta pensionerade, och därför behandlar jag även frågan om vuxnas inläring. Materialet är begränsat men resultaten kan anses ha värde för planering och utbildning av lärare för det fria bildningsarbetet mer generellt.

Enligt Hakkarainen (2001, 16) lyckas webbaserad undervisning bäst när den är förknippad med mer traditionella metoder. Kursen hade kontaktlektioner för att underlätta kommunikation på webben och annan verksamhet att för ge autenticitet åt uppgifterna på kursen. Erfarenheterna från kursen stödjer Hakkarainens studie (2001, 16). Lärarna i mitt material gjorde några förändringar i undervisningen på grund av erfarenheterna från det första läsåret men inga större skillnader märktes mellan kursdeltagarnas beteende under de två undersökta läsåren.

Resultaten om webbaserad undervisning ligger i linje med resultaten i tidigare forskning kring vuxna inlärare på webbaserade studier. Inte alldeles oväntat var de största hämmande faktorerna förknippade med det tekniska. Färdigheterna i användning av datorer och olika program var bristfälliga och användarnamn och lösenord förorsakade

problem. Användning av e-post och Skype gick dock för det mesta utan större problem. Antagligen hjälpte analogin med brevväxling respektive telefonsamtal. För de flesta kursdeltagarna var begreppet *blogg* obekant. Detta ledde till att det var krävande att ta kursbloggen i bruk och den fungerade aldrig till sin fulla potential. Speciellt var reciprociteten bristande. Alla kursdeltagarna lyckades inte att kommentera andras inlägg alls, vilket kan leda till tanken att de andra inte finns till på bloggen. Idén för ett eget facebook-utrymme kom från studerandena själva. De studerandena som deltog i diskussionerna där hade mera utländska kontakter än de andra kursdeltagarna.

De faktorer som tycktes påverka minst var flexibilitet i tid och rum och konstighet i diskussionen på webben. Flexibilitet i tid och rum kräver stor självstyrighet av studerandena och det kan ha varit en orsak till att några kursdeltagare inte var så aktiva på webben.

De intervjuade kvinnorna anser att gemenskaplighet var en främjande faktor på kursen. Det var trevligt att studera och göra andra saker tillsammans. Studerandena som hade varit med på kursen redan ett läsår framhäver denna aspekt lite starkare än de nya studerande. Alla var för det mesta positivt inställda och nyfikna att använda verktyg i sociala medier i språkutbildningen. De talade dock mycket om svårigheter i användningen. Enligt de nya studerandena tog inläringen av IKT för mycket tid från språkinläringen men det kan bero på att gemenskaplighet är en process som utvecklas över tid. De hade inte ännu nått till steg 4 (goda färdigheter i självstudier) i Lehtos & Tervas (2001: 108) modell för utvecklingen av gemenskaplighet.

Utlandsresorna som hörde till kursprogrammet under läsår 1 fick positiv feedback. Följande läsår ersattes de med ett multikulturellt Kafferum. Det delade åsikter lite. Detta kan bero på olika förväntningar och individuella upplevelser på Kafferummet.

En webbaserad kurs i svenska med liknande multinationell verksamhet är möjlig. Webben och sociala medier går lika lätt att använda på svenska som på engelska. Vi hade partner utanför kursen (utländska partnerorganisationer i ett projekt och invandrare som bor på orten) för att göra övningarna mer meningsfulla och autentiska. Samarbete med ett svenskspråkigt medborgar- eller arbetarinstitut skulle vara lätt att organisera på grund av en gemensam värdegrund och verksamhetskultur. Vi har svenskspråkiga

medborgarinstitut i Finland som har S2-grupper för invandrare och grupper i IKT som kunde vara villiga till samarbetet. Det finns också S2-grupper eller studiegrupper i finska på Komvux i Sverige som är även möjliga systergrupper. Varje kursdeltagare får sitt par i den andra gruppen. De kan umgås på Skype (muntlig övning), FB eller e-post. Grupperna kunde ha en gemensam blogg och gemensamma övningar. Resor till partnerorganisationen kostar inte mycket. Man kan sedan kombinera museibesök med dessa resor, men muséer har svenskspråkiga rundturer även i det finskspråkiga Finland.

Med *reliabilitet* eller tillförlitlighet menar man traditionellt att en mätning vid en viss tidpunkt ska ge samma resultat om den förnyas vid en annan tidpunkt. Termen härstammar från kvantitativ forskning och enligt Trost (2010, 132-133) gäller detta inte i kvantitativa studier eftersom människornas beteende inte är stabilt. Man kan inte förvänta att svaren blir desamma varje gång de givna frågorna ställs eftersom människor hela tiden gör nya erfarenheter som påverkar bakgrunden för frågorna. Detta innebär att om jag skulle utföra intervjuerna igen skulle svaren bli annorlunda. För att ha en hög reliabilitet försökte jag ha situationen och omgivningen i alla intervjuerna så likadana som möjligt och vara noggrann med att registrera svaren, dvs. jag bandade in intervjuerna och transkriberade dem ordagrant, även med suck, pauser och skratt angivna i transkriptionen.

Jag strävade efter att vara objektiv i intervjuerna, dvs. jag ville inte uttrycka mina åsikter och på detta sätt påverka intervjuerna. Jag lyckades dock inte med det helt och enligt Trost (2010, 134) kan ingen vara nollställd och helt saklig. För att minska min egen roll i intervjuerna valde jag parintervjuer som teknik och de fyllde syftet väl.

Med termen *validitet* eller giltighet menar man traditionellt att instrumentet eller frågan ska mäta det den ska mäta men denna definition passar inte väl i kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning är man intresserad av att få veta de intervjuades uppfattningar om en företeelse. Detta utesluter inte faktumet att datainsamlingen ska ge data som är trovärdiga, adekvata och relevanta (Trost 2010, 133). Jag har varit noggrann med rapportering av datainsamlingens gång och känner till materialet väl.

Materialet är begränsat, vilket är vanligt i fallstudier. Denna studie gäller den äldre generationen. Man kan argumentera att även detta begränsar undersökningens

betydelse. Den äldre generationen kommer ändå att vara studerande i det fria bildningsarbetet i kommande årtionden och därför kan resultaten anses ha värde för planering och utbildning av lärare för det fria bildningsarbetet även mer allmänt.

Eftersom inläringen på webben tar mycket tid skulle en ny utredning om denna webbaserade språkkurs vara på sin plats om ett par år. Det skulle vara intressant att t.ex. utveckla användning av Skype och facebook i undervisningen och få se vilken riktning kursen skulle ta när kursdeltagarna själva får bestämma. En studie av en webbaserad kurs i svenska med en liknande struktur skulle vara speciellt intressant. På engelska kan man relativt lätt börja forma korrekta meningar på grund av att ord inte böjs mycket. Svensk grammatik är mer krävande i detta avseende. Också svenskans ordföljd ställer speciella krav eftersom den delvis ersätter sådan information som i finskan uttrycks genom ordböjning, så som objektsfunktion. Det skulle vara viktigt att utreda vilka åtgärder på en webbaserad kurs främjar språkriktighet bäst och hur får man studerandena att skriva genuint gemensamma texter.

Källförteckning

ABF – Arbetarnas bildningsförbund. www.abf.se (läst 5.5.2015)

Aftonbladet, 11 december 2008. <http://www.aftonbladet.se/nyheter/article11590389.ab> (läst 20.4.2015)

Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 2012. *Aikuiskasvatus*.
<http://www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi/aikuiskasvatus/> (läst 31.8.2012)

Downes, Stephen 2004 *EDUCAUSE Review on line*, vol. 39, no. 5 (September/October 2004): 14–26. <http://www.educause.edu/ero/article/educational-blogging> (läst 4.4.2013)

Erkkola, J. P., 2008. *Sosiaalisen median käsitteestä*. Helsinki. Taideteollinen korkeakoulu. http://mlab.taik.fi/pdf/ma_final_thesis/2008_erkkola_jussi-pekka.pdf (läst 25.2.2013)

Eskola, Jari & Suoranta, Juha, 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Folkuniversitetet: Nivåbeskrivningar. *Europeisk referensram för språk*.
<http://www.folkuniversitetet.se/Las-mer-om-sprak/Sprakexamina/Swedex/Om-Swedex/Nivabeskrivning/> (läst 11.11.2012)

Finlands officiella statistik (FOS). *Undersökning om vuxenutbildning* [e-publikation]. ISSN=1797-3597. Finländare på kultur- och idrottsevenemang 2006. Helsingfors: Statistikcentralen [hänvisat: 30.10.2012]. Åtkomstsätt: http://www.tilastokeskus.fi/til/aku/2006/05/aku_2006_05_2010-02-04_tie_002_sv.html (läst 30.10.2012)

Hakkarainen, Kai, 2001. Verkko aikuisen oppimisympäristönä. I Sallila, Pekka & Kalli, Pekka (toim.) *Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena*. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino.

Helsingfors arbis <http://www.hel.fi/www/arb/sv> (läst 5.5.2015)

Jokinen, Jyrki, 2004. *Vapaa sivistystyö DIANAlla verkkoon*. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Jonassen, David, et al 2008. *Meaningful learning with technology*. 3rd edition. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall, cop.

Kiviniemi, Kari, 2001. Autonomian ja ohjauksen suhde verkko-opetuksessa. I Sallila, Pekka & Kalli, Pekka (toim.) *Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena*. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino.

Krause, Steven D., 2004. *When Blogging goes bad: A Cautionary Tale about Blogs, Email Lists, Discussion, and Interaction*. Kairos 9:1. <http://english.ttu.edu/kairos/9.1/binder.html?praxis/krause/index.html> (läst 3.2.2012)

Lagen om fritt bildningsarbete 1998. 29.12.2009/1765 Edita Publishing Oy <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980632> (läst 6.11.2012)

Lehto, Teija & Terva, Jyrki, 2001: Verkot ja yhteisöllisyyden kehittyminen: merkitys aikuiskoulutukselle. I Sallila, Pekka & Kalli, Pekka (toim.) *Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena*. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino.

Ludvigsen, Sten R. & Rasmunssen, Ingvill & Solheim Ivar, 2002: *Lärande i multimediala miljöer – samtal mellan elever och lärare*. I Säljö R. & Linderöth J. (Red.) *Utm@ningar och e-frestelser. IT och skolans lärkultur*. Stockholm. Prisma.

Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna. 2008: *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu?: äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä

Luukka, Minna-Riitta. 2009: *Nuorten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Ihanteita, todellisuutta ja kohtaamisia?* Tekstitaidot ja uudet teknologiat, Jyväskylä. <http://www.slideshare.net/MinnaRiitta/tekstitaidot-ja-teknologia-symposium> (läst 12.3.2013)

Majava, Jere, 2009: Miksi Facebook ei sovellu verkkokurssin alustaksi. *Blogeista ja sosiaalisesta mediasta opetuksessa* <http://blogs.helsinki.fi/jeremajava/2009/02/26/miksi-facebook-ei-sovellu-verkkokurssin-alustaksi/#more-26> (läst 8.8.2012)

Majava, Jere, 2005: Kohti avointa oppimista: henkilökohtaiset weblogit opetuksessa. I *Piirtoheitin* 2/2005 <http://www.valt.helsinki.fi/piirtoheitin/blog5.htm> (läst 5.1.2012)

Manninen, Jyri, 2001: Verkko aikuisen oppimisympäristönä. I Sallila, Pekka & Kalli, Pekka (toim.) *Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena*. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Manninen, Jyri & Luukannel, Saara, 2008. *Omaehtoisen aikuisopiskelun vaikutukset: Vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä*. Helsinki: Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö.

Marttunen, Miika & Laurinen, Leena, 2001. Vuorovaikutusta verkossa ja suullisesti – yhteisöllisen argumentoinnin ja kriittisen ajattelun edistäminen. I Sallila, Pekka & Kalli, Pekka (toim.) *Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena*. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino.

Medborgarskolan, www.medborgarskolan.se (läst 5.5.2015)

Nevgi, Anne & Tirri, Kirsi 2001: Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkkopiskelussa. I Sallila, Pekka & Kalli, Pekka (toim.) *Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena*. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino.

Nixon, John, 2001: Integrating the Teaching of Language with the Teaching of Content. I *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Myndigheten för skolutveckling. Örebro. Liber.

Pasanen, Teija & Ruuskanen, Jaana & Vaherva, Tapio, 1989: *Itseohjautuva oppiminen*. Itseohjautuvasta oppimisesta ja sen arvioimisesta aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto kasvatustieteen laitos B 8/1989.

Pihkala-Posti, Laura, 2012: SoMea kielenopetukseen. *Ett webinarium*. Top school -hanke, Tampereen kaupunki. <http://koppa.tampere.fi/alfresco/service/com/eduix/stream-ui/92bcadfa-3d8e-4586-bdc0-de5d8e867f83> (hämtad 6.11.2013)

Schmidt, Jan, 2007: Blogging Practices: An Analytical Framework. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4) article 13. Bamber University. <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/schmidt.html> (läst 6.3.2012)

Skype.com <http://www.skype.com/intl/en/home> (läst 3.11.2012)

Svensson, Patrik, (2008) *Språkutbildning i en digital värld*. Informationsteknik, kommunikation och lärande. Norstedts akademiska förlag. Tryggt hos WS Bookwell, Finland

Tapscott, D. (1998) *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York. McGraw-Hill.

Tella, Seppo, 1991: *Introducing International Communications Networks and Electronic Mail into Foreign Language Classrooms*. A Case Study in Finnish Senior Secondary Schools. Research report 95. Department of Teacher Education. University of Helsinki.

Tella, Seppo & Vahtivuori, Sanna & Vuorento, Anu & Wager, Petra & Oksanen, Ulla, 2001: *Verkko opetuksessa – opettaja verkossa*. Helsinki. Edita.

Tornberg, Ulrika, 2007: *Språkdiradik. 3rde upplaga*. Malmö. Gleerups.

Trost, Jan, 2010: *Kvalitativa intervjuer. 4rde upplaga*. Lund. Studentlitteratur.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli, 2003: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä. Tammi.

Utbildningsstyrelsen. Beskrivning av färdighetsnivåerna. *Allmänna språkexamina*. http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/sprakexamina/allmanna_sprakexamina/beskrivning_av_fardighetsnivaerna (läst 11.11.2012)

Utvecklingsprogram för det fria bildningsarbetet 2009–2012. *Slutrapport av undervisningsministeriets beredningsgrupp* (utgiven på finska) www.aikuiskasvatusentutkimusseura.fi/aikuiskasvatus.fi (läst 24.9.2012)

Yin, Robert K., 2009: *Case Study Research Design and Methods* 4th ed., Applied social research methods series vol.5, Sage publications, Inc.

Bilaga 1 Kursbeskrivningarna

Läsår 1

Kurssi kuuluu Senioriakatemian kurssitarjontaan. Kurssin tavoitteena on käyttää kielitaitoa aidoissa ympäristöissä, oppia omasta ja vieraista kulttuureista sekä käyttää sosiaalisen median työvälineitä. Kurssilaiset tapaavat kasvotusten joka 2. viikko, väliviikoilla tavataan verkossa. Lähitapaamisissa on vieraita ja vierailuja (esim. museot), joiden kielenä on englantia. Kurssilla ollaan myös yhteydessä kansainvälisiin kumppaneihin. Opiskelijoilla on mahdollisuus matkustaa opettajien mukana tapaamaan kumppaneita Portugalissa, Espanjassa tai Italiassa (omakustanteinen). Kurssilla on mukana myös tietotekniikan opettaja, joka neuvoa sosiaalisen median käytössä. Kurssi sopii eritasoisesti englantia hallitseville, mutta ei aivan vasta-alkajille. Yhteydenpidossa voi käyttää myös espanjaa ja italiaa. Suosittelemme, että kurssilaisilla on mahdollisuus käyttää tietokonetta oppituntien ulkopuolella.

Läsår 2

Kurssin tavoitteena on käyttää kielitaitoa aidoissa ympäristöissä, oppia omasta ja vieraista kulttuureista sekä käyttää sosiaalisen median työvälineitä. Kurssilaiset tapaavat kasvotusten noin joka 2. viikko, väliviikoilla tavataan verkossa tai kansainvälisessä kahvihuoneessa. Lähitapaamisissa voi kuulua vierailuja (esim. museot), joiden kielenä on englantia. Kurssilla ollaan myös yhteydessä kansainvälisiin kumppaneihin. Kurssilla on mukana myös tietotekniikan opettaja, joka neuvoa sosiaalisen median käytössä. Kurssi sopii eritasoisesti englantia hallitseville, mutta ei aivan vasta-alkajille. Yhteydenpidossa voi käyttää myös espanjaa ja italiaa. Suosittelemme, että kurssilaisilla on mahdollisuus käyttää tietokonetta oppituntien ulkopuolella.

Bilaga 2 Syftet på kursen

Läsår 1

Material: Material producerat av läraren och studerandena, webbartiklar

Läraren: Sirpa Paavilainen

Teman:

Att göra bekantskap, att presentera sig själv

Jag och min bakgrund

E-post

Finland och hemortet

Ett museibesök

Jul- och påkstraditioner i Finland och andra länder

Resande

Small talk

Portugal: rese målet, land, kultur, mat

Italien: rese målet, land, kultur, mat

Spanien: rese målet, land, kultur, mat

Grammatik:

Ordföljd i satser

Presens, preteritum, perfektum

Grammatik enligt behov

Läsår 2

Material: Material producerat av läraren och studerandena, webbartiklar

Läraren: Sirpa Paavilainen

Teman:

Datorer och sociala medier

Att berätta om egen kultur och bakgrund

Hålla kontakt

att dela information

Organisation av Kafferummet

Umgänge och small talk

Grammatik enligt behov

Bilaga 3 E-post till informanterna om intervjuerna

Hyvä X -kurssin opiskelija,

Minä olen tekemässä pro gradu-tutkielmaa kielen oppimisesta Tampereen yliopiston kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikössä, erityisenä mielenkiinnon kohteenani **motivaation ja opiskelijan kokemusten merkitys oppimisprosessissa sekä miten sosiaalisen median käyttö tukee näitä.**

Tutkimukseni pohjaa haastatteluihin ja olisin äärettömän kiitollinen, jos suostuisit yhdeksi haastateltavistani. Kysymykseni tulevat koskemaan aikaisempia kokemuksia vieraan kielen käytön kokemuksista ja opiskelusta sekä kokemuksistasi kurssilla ja haastattelukertoja on kaksi lukuvuoden 2011-2012 aikana, kestoaltaan enintään tunnin mittaisia. Ensimmäisen haastattelun ajankohta olisi mielellään mahdollisimman pian.

Jos sinulla on kysyttävää ennen kuin voit tehdä päätöksesi, ota rohkeasti yhteyttä:

Sirpa Paavilainen

p. xxx

email: sirpa.paavilainen@xxx

terveisin,

Sirpa

II Inbjudan till intervjuerna 14.4.2012

Hei kaikki!

Kuten syksyllä oli puhe, kyse oli kahdesta eri haastattelukerrasta, ensimmäisessä kieliopintojen taustaa ja suhtautumista kielten oppimiseen ja odotuksia ja jälkimmäisessä nimenomaan X -kurssin toteutusta ja odotusten täyttymistä ja sitä, miten te olette kokeneet kuluneen lukuvuoden.

Nyt lukuvuosi on loppumaisillaan ja tiedustelisin teille sopivia ajankohtia. Kävisikö parihaastattelu jälleen (Märta ja Tove sekä Lisa ja Karin)? Asialla ei ole hirveä kiire, mutta koska Lisa on lähdössä pitkälle matkalla, haluaisin hänet ja Karinin haastatella ennen lähtöä. Minulla käy jo tällä viikolla perjantai, seuraava viikko on aika kiireinen, mutta maanantai-aamu ja keskiviikko-aamu ovat mahdollisia. Vappuviikolla käy muut päivät paitsi torstaina vain iltapäivällä klo 16.30-17.30. Viikosta 7 eteenpäin onkin sitten jo minun puolesta paljon vaihtoehtoja.

Palataan pian asiaan! Hyvää viikon alkua!

t. Sirpa

Bilaga 4 Sammanfattningarna av kursevalueringarna på våren

Kursevaluering vårterminen 2011

Kursen

Allmänna evalueringen av kursen

Berömlig (5)	2 (25 %)
God (4)	5 (62 %)
Nöjaktig (3) 1 (12 %)	
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1) 0	
Svar	8
Medeltalet i svaren	4,13

- Hur väl målen nåddes

Berömlig (5)	2 (25 %)
God (4)	3 (38 %)
Nöjaktig (3) 3 (43 %)	
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1) 0	
Svar	8
Medeltalet i svaren	3,88

Lärarens verksamhet

Lärarens expertis

Berömlig (5)	3 (38 %)
God (4)	5 (62 %)
Nöjaktig (3) 0	
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1) 0	
Svar	8
Medeltalet i svaren	4,38

Lärarens undervisnings- ja handledningsförmågor

Lärarens undervisnings- ja handledningsförmågor

Lärarens verksamhet

Lärarens expertis

Kursevaluering vårterminen 2011

Kursen

Allmänna evalueringen av kursen

Berömlig (5)	4 (50 %)
God (4)	4 (50 %)
Nöjaktig (3) 0	
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1) 0	
Svar	8
Medeltalet i svaren	4,50

Inlärningsmiljön

- Utrymmen

Berömlig (5)	0
God (4)	4 (88 %)
Nöjaktig (3) 1 (12 %)	
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1) 0	
Svar	8
Medeltalet i svaren	3,88

- Redskap och maskiner

Berömlig (5)	1 (12 %)
God (4)	6 (75 %)
Nöjaktig (3) 1 (12 %)	
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1) 0	
Svar	8
Medeltalet i svaren	4

- Atmosfären i gruppen

Berömlig (5)	1 (12 %)
God (4)	6 (75 %)
Nöjaktig (3)	0
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	7
Medeltalet i svaren	4,14

Kursens påverkan till livskvalitetet

- Hur mycket har ökat andlig välmående

Berömlig (5)	2 (25 %)
God (4)	5 (62 %)
Nöjaktig (3)	1 (12 %)
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	8
Medeltalet i svaren	4,13

- Socialt umgänge

Berömlig (5)	2 (25 %)
God (4)	3 (38 %)
Nöjaktig (3)	3 (38 %)
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	8
Medeltalet i svaren	3,88

- Hur mycket har dina kunskaper i studerandet ökat

Berömlig (5)	2 (25 %)
God (4)	4 (50 %)
Nöjaktig (3)	2 (25 %)
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	8
Medeltalet i svaren	4,00

- Nytt i arbetslivet (fyll i om du är i arbetsålder)

Svar	0
Medeltalet i svaren	0

- Påverkan på din samhällsliga aktivitet

Berömlig (5)	1 (14 %)
God (4)	3 (43 %)
Nöjaktig (3)	3 (48 %)
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	7
Medeltalet i svaren	3,71

Varför kom du till kursen?

- För att få spanska e-mail- och Skypevänner
- -
- För att studera sociala medier och att öka min språkförmåga. Resor till partnerländerna och möjligen få där likåldriga nya vänner med vilka det skulle vara trevligt att kommunicera i sociala medier.
- Sociala medier intresserar mig.
- Jag ville förbättra min språkförmåga, socialt umgänge
- Att kombinera intresset för ADB och språkstudier. Att studera och använda språket i autentiska situationer lät som en bra idé och var det också
- -
- -

Information om kursen

Var fick du informationen om kursen i första hand?

I Institutets spalt i lokaltidningen	0
På Institutets webbsida	2 (25 %)
I Institutets puff	0
I Institutets broschyr	6 (75 %)

Någon annanstans:

- också från min dåtida lärare i engelska

Andra kommentar

Utvecklingsidéer och – förhoppningar

- -
- -
- Mera lektioner för sociala medier (FB, bloggar, picasa) och mer undervisning i ordförrådet i verktygen (ordförrådet i ADB)
- -
- Lyssna på engelska lektioner. Temat borde vara ganska lätt t.ex. gälla resor och kulturer. Man borde också finslipa användningen av sociala medier.

- Tiden tog ofta slut på kontaktlektionerna, lärarna hann inte säga allt och ofta blev vi kvar efter den egentliga lektionen – de som kunde.
- Man borde utveckla sina kunskaper i ADB för att dra mer nytta av kursen.

Detta ville jag även säga

- Tyvärr nådde jag inte mina mål på kursen...
- -
- Mer tid för de lektioner då vi använder datorer. 1 lektionen hinner man inte annat än börja. Läraren är kompetent men tiden räcker inte för många saker.
- Jag är med nästa år när kursen fortsätter.
- Tack för den här kursen. Resorna var det bästa språkbudet och läraren.
- Tack, Sirpa och Rxx, ni är inspirerande lärare. Fast deltagarnas förmågor var olika, kunde alla få goda råd på kursen.
- Lärarna var väldigt entusiastiska och inspirerande, planeringen av resorna tog tid även från dem som inte ville (kunde) resa med. Idén var nog bra.
- -

Berömlig (5)	1 (17 %)
God (4)	4 (67 %)
Nöjaktig (3)	1 (17 %)
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	6
Medeltalet i svaren	4,00

Hur väl målen nåddes

Berömlig (5)	1 (20 %)
God (4)	2 (40 %)
Nöjaktig (3)	2 (40 %)
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	5
Medeltalet i svaren	3,80

Berömlig (5)	4 (67 %)
God (4)	2 (33 %)
Nöjaktig (3)	0
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	6

Medeltalet i svaren	4,66
Berömlig (5)	3 (50 %)
God (4)	3 (50 %)
Nöjaktig (3)	0
Försvärlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	6
Medeltalet i svaren	4,50

Inlärningsmiljön

- Utrymmen

Berömlig (5)	0
God (4)	3 (50 %)
Nöjaktig (3)	3 (50 %)
Försvärlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	6
Medeltalet i svaren	3,50

- Redskap och maskiner

Berömlig (5)	1 (20 %)
God (4)	2 (40 %)
Nöjaktig (3)	2 (40 %)
Försvärlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	5
Medeltalet i svaren	3,80

- Atmosfären i gruppen

Berömlig (5)	3 (50 %)
God (4)	3 (50 %)
Nöjaktig (3)	0
Försvärlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	6
Medeltalet i svaren	4,50

Kursens påverkan till livskvalitetet

- Hur mycket har ökat andlig välmående

Berömlig (5)	2 (33 %)
God (4)	3 (50 %)
Nöjaktig (3)	1 (17 %)
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	6
Medeltalet i svaren	4,16

- Socialt umgänge

Berömlig (5)	3 (50 %)
God (4)	2 (33 %)
Nöjaktig (3)	1 (17 %)
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	6
Medeltalet i svaren	4,33

- Hur mycket har dina kunskaper i studerandet ökat

Berömlig (5)	1 (17 %)
God (4)	3 (50 %)
Nöjaktig (3)	2 (33 %)
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	6
Medeltalet i svaren	3,83

- Nytt i arbetslivet (fyll i om du är i arbetsålder)

Svar	1
Medeltalet i svaren	4

- Påverkan på din samhällsliga aktivitet

Berömlig (5)	0
God (4)	5 (83 %)
Nöjaktig (3)	1 (17 %)
Försvarlig (2)	0
Hjälplig (1)	0
Svar	6
Medeltalet i svaren	3,83

Varför kom du till kursen?

- För intresset att öka socialt umgänge
- För att våga använda engelska mer
- Utvecklingen av språkförmågor, utvecklingen av användning av sociala medier.
- För att förbättra diskussionen på engelska
- Jag ville försöka något nytt, men var tvungen att avbryta till följd av jäkt på jobbet.
- Jag vill utveckla mina förmågor i språk och ADB

Information om kursen

Var fick du informationen om kursen i första hand?

I Institutets spalt i lokaltidningen	0
På Institutets webbsida	1 (17 %)
I Institutets puff	0
I Institutets broschyr	5 (83 %)

Någon annanstans:

- på en lektion i engelska (från läraren)

Andra kommentar

utvecklingsidéer och – förhoppningar

- -
- -
- Studerandena var i olika nivåer när det gäller t.ex. kunskap i IT. Skulle det vara möjligt att få en stencil på teman innan man går igenom dem på lektioner.
- Pengar från EU för resor. Mera utländska kontakter (projekt).
- Tiden för lektionen (=kokoontumisaika) kan vara problematisk för de arbetande.
- Det skulle vara trevligt att besöka muséer och utställningar mm. med en engelsk guidning. Fortsättning på ADB och språkstudier.

Detta ville jag även säga

- Resor utomlands är bra för att utveckla användning av ett främmande språk
- -
- -
- Trevlig sommar!
- -
- -